



La dyslexie et l'échec scolaire : une relation qui n'est pas automatique

Daphné Unal

► To cite this version:

Daphné Unal. La dyslexie et l'échec scolaire : une relation qui n'est pas automatique. Education. 2012. dumas-00781077

HAL Id: dumas-00781077

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781077>

Submitted on 25 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes**

Année universitaire 2011-2012

La dyslexie et l'échec scolaire : une relation qui n'est pas automatique

Daphné Unal

Directeur de mémoire : Lucie Desailly

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes**

Année universitaire 2011-2012

La dyslexie et l'échec scolaire : une relation qui n'est pas automatique

Daphné Unal

Directeur de mémoire : Lucie Desailly

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Remerciements

Au cours de la rédaction de ce mémoire et des recherches qui en sont à l'origine, j'ai eu la chance de bénéficier de nombreux soutiens.

C'est pourquoi je tiens à remercier particulièrement les membres de l'association APEDYS 44 qui ont accepté de me recevoir lors d'une de leurs assemblées générales, ce qui m'a permis de mieux cibler les problématiques des familles d'enfants dyslexiques.

Je tiens également à adresser mes remerciements à Mme. Marchand du centre du langage qui a pris le temps de chercher un élève qui répondait aux critères de mon mémoire et qui m'a également permis d'entrer en contact avec les personnes qui ont accepté de me recevoir en entretien.

Je suis aussi reconnaissante envers ces personnes d'avoir accepté de me consacrer leur temps en répondant à mes questions, je ne les nommerais pas ici puisque la démarche que j'ai appliquée garantit l'anonymat des interviewés.

Enfin, je souhaite remercier Mme. Collaone qui m'a suivi au cours de la première phase de rédaction de cet écrit, et encore plus particulièrement Mme. Desailly qui m'a permis d'aboutir ce travail de recherche et de le rendre plus concret de par son encadrement régulier tout au long de cette année.

Sommaire

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
I) Cadre théorique.....	5
I.1-La dyslexie.....	5
I.1.1) Définition.....	5
I.1.2) Diagnostic.....	9
I.1.3) Epidémiologie.....	9
I.1.4) Etiologie.....	10
I.2-L'échec scolaire.....	15
I.2.1) Définition.....	15
I.2.2) Epidémiologie.....	18
I.3-Dyslexie et échec scolaire.....	19
I.4- Des dispositifs d'aide qui peuvent s'appliquer aux élèves dyslexiques.....	23
I.4.1) P.P.R.E., P.P.S. et P.I.S.....	23
I.4.2) Des stratégies pouvant aider l'élève au quotidien.....	25
II) Méthodologie.....	29
III) Que dit la Loi ?.....	31
IV) Etat des lieux de la prise en charge de la dyslexie à l'école.....	33
IV.1- La prise en charge en France ou le sentiment d'abandon des parents.....	33
IV.2- Le Royaume-Uni ou un système scolaire différencié.....	34
V) Analyse des entretiens.....	36
V.1- Présentation du cas.....	36
V.2- Mon ressenti lors de la passation des entretiens.....	37
V.3- L'accueil du diagnostic.....	37
V.4- Le rejet de l'enfant dyslexique.....	39
V.5- Les lacunes de la prise en charge des enfants dyslexiques.....	40
V.6- Le quotidien de la dyslexie.....	41
V.7- L'importance de la coopération.....	42
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	48
Table des annexes.....	50
Annexes.....	51
Annexe 1- Photographie de la salle où sont pris en charge les enfants en difficulté.....	51
Annexe 2- Photographie du boxe consacré à l'aide d'un enfant dyslexique.....	52
Annexe 3- Retranscription des entretiens.....	53
Annexe 4- Photographie du travail d'un enfant dyslexique au 5 septembre 2011.....	83
Annexe 5- Photographie du travail d'un enfant dyslexique au 5 décembre 2011.....	84

Introduction

Dans le cadre de la classe, le professeur des écoles peut être confronté à des élèves présentant des difficultés diverses et variées.

Or, comme le stipule la *Loi d'Orientation du 23 avril 2005* : « dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté ». C'est une loi qui fixe pour mission au système éducatif d'assurer la réussite de tous les élèves ainsi que de mieux garantir l'égalité des chances. De plus, c'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité de détecter ces troubles et de mettre en place les dispositifs adaptés.

La problématique qui dirigera ce mémoire sera la suivante : comment un enseignant peut-il, dans le cadre scolaire, prévenir la difficulté voire l'échec scolaire chez les élèves dyslexiques en coordonnant son action avec les autres partenaires de l'enfant dyslexique ?

L'étude présentée au travers de cet écrit abordera donc la gestion d'un trouble spécifique des apprentissages assez répandu chez les élèves de notre société occidentale post-industrielle puisqu'il touche 4 à 5% de la population toutes formes confondues : la dyslexie, ainsi que la façon dont elle influence l'échec scolaire. Cet écrit commencera par proposer un tour d'horizon des recherches sur le sujet ainsi que des aides qui peuvent être proposées à l'élève dyslexique, constituant le cadre théorique de ce mémoire. Ensuite, la méthodologie choisie pour mener la recherche, qui consiste en la passation d'entretiens suivie d'une analyse de contenu sur le matériel ainsi recueilli, sera détaillée. Enfin, après une brève comparaison de la prise en charge de la dyslexie au niveau scolaire en France et au Royaume-Uni, l'analyse des entretiens permettra de dégager des constatations en ce qui concerne les hypothèses et la problématique.

I) Cadre théorique

I.1-La dyslexie

I.1.1) Définition

La dyslexie fait partie des Troubles Spécifiques des Apprentissages (TSA), difficultés qui présentent un obstacle à la réussite scolaire : « les TSA peuvent s'étendre des troubles du langage aux troubles des aptitudes motrices en passant par les troubles du calcul »¹. (Chokron, 2010).

Du point de vue étymologique : - *dys* est une particule issue du grec et souvent employée dans le domaine médical qui signifie difficulté ou mauvais état, et *lexie* du grec également, veut dire unité du lexique ou mot expression. Donc la dyslexie serait un « mauvais énoncé ».

La médecine propose deux types de définition de ce trouble :

- La première met l'accent sur les signes observables tels que les confusions, inversions et substitutions de lettres ;
- La seconde est plus récente et considère la dyslexie comme étant un trouble qui occasionne des difficultés tant au niveau de l'encodage que du décodage d'un texte, mais aussi de sa compréhension². (Fombonne, 2007).

En 1968, un Collège d'Experts réunis à l'occasion de la « *World Federation of Neurology* » définit la dyslexie comme étant « un trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités socioculturelles suffisantes ; en outre, elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle »³. (Van Hout & Estienne, 1994). Ceci constitue une définition par exclusion de la dyslexie, ce qui signifie qu'elle n'indique pas vraiment les caractéristiques d'une personne dyslexique mais plutôt qu'elle spécifie ce qui fait qu'un individu ne peut être considéré comme étant dyslexique.

En plus de ces premiers éléments de définition, la dyslexie est non seulement un

1 - Chokron, S. (2010). Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages. In S. Chokron (coord.) *Approche neuropsychologique des troubles spécifiques des apprentissages* (pp 9-25). Marseille : Solal.

2 - Fombonne, O. (2007). Comment les dyslexies s'éclairent de la pratique analytique. *La revue lacanienne* [en ligne], n°2, p.51-63 [réf. du 5 février 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

3 - Van Hout, A. & Estienne, F. (1994). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Bruxelles : Masson.

trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture mais elle engendre aussi une impossibilité à transformer le langage écrit en parole. De même, il sera difficile pour l'élève dyslexique de retranscrire à l'écrit les mots qu'il entend. Cela pose donc une difficulté dans le domaine de la conversion entre oral et écrit⁴. (Das, 2009).

En ce qui concerne le champ de la psycho-pathologie, la dyslexie est définie dans la Classification Internationale des Maladies, dixième édition - C.I.M.-10, éditée par l'Organisation Mondiale de la Santé – O.M.S., comme étant un trouble du développement psychologique.

Les points communs entre les troubles appartenant à ce groupe sont : un commencement précoce, obligatoirement dans la première ou la seconde enfance ; une altération ou un retard du développement des fonctions étroitement liées à la maturation biologique du système nerveux central ; et enfin, une évolution continue sans rémission ni rechute.

La dyslexie fait partie de la sous-catégorie des troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires :

- Eux-mêmes définis comme étant des troubles dans lesquels les modalités habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premières étapes du développement,
- Cette altération n'est pas seulement la cause d'un manque d'occasion d'apprentissage ou d'un retard mental,
- Ou encore due à un traumatisme ou une atteinte cérébrale acquise.

Au sein de ce sous-type de trouble, il existe encore une sous-catégorie, celle des troubles spécifiques de la lecture dont la caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, qu'on ne peut attribuer seulement à un retard mental, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent, être toutes atteintes chez les enfants souffrant de dyslexie. Il n'est pas rare qu'un trouble spécifique de la lecture s'accompagne de difficultés en orthographe, souvent persistantes à l'adolescence et cela même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les élèves présentant un trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents : de troubles de la parole ou du langage.

4 - Das, J.P. (2009). *Reading difficulties and dyslexia, an interpretation for teachers*. Dehli : SAGE Publications.

Souvent, ce trouble provoque également des perturbations émotionnelles et du comportement pendant l'âge scolaire.

Selon les critères du *D.S.M.-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual - Revision 4 – D.S.M.-IV)*, qui est une autre classification des troubles de nature psycho-pathologique, la dyslexie appartient au groupe des troubles habituellement diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence.

Elle relève plus précisément de la catégorie des troubles des apprentissages, anciennement appelés troubles des acquisitions scolaires.

C'est une catégorie qui englobe :

- Les troubles de la lecture qui engendrent des réalisations en lecture dont le niveau est inférieur à celui attendu compte tenu de l'âge chronologique de l'élève, de son niveau intellectuel et d'un enseignement qui lui est approprié.

Cette perturbation interfère avec la réussite scolaire et les activités de la vie quotidienne.

Enfin, s'il y a un déficit sensoriel, les difficultés en lecture présentées par l'élève sont nettement plus importantes que celles qui pourraient être causées uniquement par le trouble dyslexique.

- Les troubles du calcul qui sont responsables d'aptitudes en mathématiques clairement en dessous du niveau attendu compte tenu de l'âge chronologique de l'élève, de son niveau intellectuel et d'un enseignement qui lui est approprié. Dans ce cas aussi, la perturbation en question interfère avec la réussite scolaire et les activités de la vie quotidienne. De même, s'il y a un déficit sensoriel, les difficultés en calcul de l'élève sont nettement plus importantes que celles qui pourraient être causées uniquement par ce trouble.
- Les troubles de l'expression écrite qui comme pour les autres sous-catégories, engendrent des aptitudes en expression écrite clairement inférieures au niveau attendu compte tenu de l'âge chronologique de l'élève, de son niveau intellectuel et d'un enseignement qui lui est approprié.

Là encore, la perturbation en question interfère avec la réussite scolaire et les activités de la vie quotidienne.

Comme dans les autres cas, s'il y a un déficit sensoriel, les difficultés en calcul de l'élève sont nettement plus importantes que celles qui pourraient être causées

uniquement par ce trouble.

- Les troubles des apprentissages non spécifiés comprennent les troubles liés aux apprentissages qui n'entrent dans aucune des sous-catégories précédentes⁵. (American Psychiatric Association, 2000).

La dyslexie est souvent mise en évidence par : des performances en lecture plus faibles que celles attendues à un âge donné, ainsi que pour une intelligence et un classement scolaire normaux. Cela explique que les individus dont le Quotient intellectuel – Q.I. est inférieur aux normes (Q.I.T. < 90) soient exclus dans le diagnostic de ce trouble.

Le modèle de Firth présente une perspective développementale dans l'étude de la dyslexie. Il est constitué de différents stades : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique. Dans ce type de modèle, le trouble de l'acquisition se caractérise par l'échec du passage au stade suivant. Il y a donc une différence avec le retard développemental où l'enfant enchaîne les stades normalement mais lentement. La dyslexie est donc considérée comme un arrêt développemental. Donc il y a autant de types de dyslexies que d'étapes à franchir. La dyslexie développementale classique est mise en avant par l'échec dans l'acquisition de la procédure alphabétique. Les enfants atteints par ce trouble ne peuvent dépasser le stade logographique, ni contourner le stade alphabétique, et de ce fait, il est impossible pour eux d'acquérir la procédure orthographique. Ainsi, ils sont contraints de développer un lexique logographique très limité. Il est également possible que des arrêts développementaux se produisent à l'intérieur d'un stade. Dans ce cas, le transfert d'une procédure du domaine de la lecture au domaine de l'écriture n'est pas réalisé⁶. (Casalis, 1995).

Il semble aussi important d'indiquer que la définition de la dyslexie en tant que trouble de la lecture est remise en cause par certains chercheurs qui pensent qu'il convient de distinguer le processus d'identification des mots écrits et le processus de compréhension, qui contribuent tous deux à la capacité de lire. Des recherches menées au cours des dernières décennies ont montré que la *dyslexie développementale* touche seulement le processus d'identification des mots écrits. Ainsi, il conviendrait mieux de définir la dyslexie comme étant « un trouble de l'identification des mots écrits »⁷. (Zesiger, 2004).

5 - American Psychiatric Association – A.P.A. (2000). *Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques*. Paris : Masson.

6 - Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Lille : Septentrion presses universitaires.

7 - Zesiger, P. Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance* [en ligne], 2004, volume 3, n°56, p.237-243 [réf. du 6 février 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

I.1.2) Diagnostic

Il existe plusieurs méthodes et outils pour poser le diagnostic de dyslexie.

Le Wechsler Intelligence Scale for Children, quatrième édition – W.I.S.C.-IV, permet le dépistage de troubles de nature psycho-pathologique. C'est un test qui permet d'évaluer l'efficacité cognitive d'un enfant d'âge scolaire, de 6 à 16 ans et 11 mois. Suite à la passation du test, un chiffrage est donné, c'est le Quotient Intellectuel Total – Q.I.T., ici considéré comme une mesure de l'efficacité cognitive (échelle verbale + praxico-logique).

A priori ce test n'a aucun rapport avec l'étude de la dyslexie, car en tant que trouble spécifique, elle ne présente pas de lien avec ce qui peut-être évalué par les sub-tests, puisqu'elle est mise en évidence par des scores significativement bas en résultat des tests de lecture. L'intervention d'un spécialiste des troubles des apprentissages scolaires paraîtrait plus adaptée à première vue, alors pourquoi faire appel à un psychologue ?

Initialement parce qu'avant de poser un diagnostic de dyslexie, il faut commencer par écarter les autres hypothèses explicatives plus simples telles qu'un dysfonctionnement pédagogique, des déficits sensoriels, ou éventuellement un retard mental.

Après la passation des différents sub-tests du W.I.S.C.-IV, on obtient l'efficacité de l'élève dans des domaines divers, c'est alors qu'il est nécessaire de comparer l'efficacité en lecture de l'élève à celle qui a été calculée dans ces autres domaines.

Cela pour faire apparaître un écart significatif entre ces scores ; si ce n'est pas le cas, il est possible d'attribuer l'échec en lecture à un retard intellectuel global.

De plus, l'intervention du psychologue en milieu scolaire est souvent réclamée par l'enseignant qui sait différencier la dyslexie d'un simple retard de lecture, bien qu'il ne soit pas habilité à énoncer un diagnostic. Ce rôle incombe au médecin scolaire, au psychologue scolaire ou à l'orthophoniste. Cette demande a lieu dans le but de mettre en évidence un fonctionnement particulier chez l'enfant, afin de pouvoir proposer des remédiations plus adaptées.

Or, mieux comprendre l'élève nécessite de l'accompagner durant une certaine période et de l'observer au cours de la passation d'un ensemble de tests psycho-métriques et de niveau scolaire (psycho-pédagogue au sein du R.A.S.E.D)⁸. (Jumel & Savournin, 2009).

I.1.3) Epidémiologie

Selon l'I.N.S.E.R.M. (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale), la

8 - Jumel, B. & Savournin, F. (2009). *L'aide mémoire du WISC-IV*. Paris : Dunod.

dyslexie toucherait un peu moins de 5% des enfants de primaire. Cependant, peu d'études ont été menées pour juger de la prévalence de ce trouble.

Concernant les enfants en difficulté de lecture, environ un quart d'entre eux seraient atteints de dyslexie.

La dyslexie est un trouble à dominante masculine, en effet, 75% des personnes dyslexiques sont des garçons⁹. (Cahen, 2000).

I.1.4) Etiologie

Au niveau de l'étiologie de la dyslexie, de nombreuses propositions de causes envisageables ont été faites.

La conception organiciste est celle qui sera envisagée la première. Selon cette théorie, l'origine du trouble est soit neurologique soit héréditaire. Au sein même de cette conception, plusieurs causes sont envisagées :

- La possibilité d'une atteinte cérébrale, mise en avant par l'autopsie de patients alexiques. Ces patients présentaient des lésions corticales. Les médecins ont donc supposé la même atteinte chez les enfants dyslexiques. De nos jours, cette thèse a été abandonnée car il n'y a pas eu de preuve probante mise en avant pour la corroborer. Il existe plusieurs théories au sein même de la théorie de l'atteinte cérébrale.

* Premièrement, la théorie du « minimal brain damage » est en quelque sorte une version moderne de la thèse de l'atteinte cérébrale. C'est Mc Keith qui met en avant cette hypothèse de lésion cérébrale minime à la fin des années soixante. Dans un second temps, le mot « damage » a été remplacé par le terme « dysfonction » afin de ne pas affirmer l'existence d'une lésion qui n'existerait pas forcément. Cette théorie permettrait d'expliquer de nombreux cas de dysfonctionnements, tels la pré et la post-maturité, des traumatismes crâniens sans oublier la dyslexie. Cette approche comprend aussi les études sur les indices psychophysiologiques réalisées par le biais de tracés électro-encéphalographiques. Ceux-ci ont montré des zones hyperactives mais aussi des zones du cerveau déficitaires.

* La neuro-anatomopathologie concerne la recherche de lésions cérébrales. Elle a permis aux neurologues de s'accorder sur deux grands types d'anomalies chez les

9 - Cahen, J. (2000). *Réussir malgré sa dyslexie, du côté de l'espoir*. Paris : L'Harmattan.

sujets dyslexiques. D'une part les anomalies au niveau microscopique et d'autre part les anomalies au niveau macroscopique. Certaines recherches ont également mis en avant une anomalie microscopique au niveau sous cortical, plus précisément des noyaux géniculés latéraux, où se trouvent les voies visuelles. Ces noyaux présentent, chez les personnes dyslexiques, une nette atrophie et une disposition en couche anormale. Ainsi la dyslexie serait engendrée par des difficultés perceptives.

- L'hérédité est une autre des théories qui constituent la thèse organiciste. Elle considère que les difficultés de lecture sont constitutionnelles. Cette théorie s'est traduite par la recherche d'antécédents familiaux. Il semble que l'apparition de difficultés en lecture soit plus courante dans les familles déjà touchées par la dyslexie mais les généticiens s'accordent sur le fait que l'origine de la dyslexie n'est pas purement héréditaire. De plus, il est nécessaire de rappeler que de telles études tiennent peu compte des facteurs environnementaux.
- La théorie du retard de maturation postule que la dyslexie serait liée à la maturation incomplète de certains éléments cérébraux. La possibilité d'une mauvais transfert inter-hémisphérique des informations est aussi envisagée. Cependant, au regard du manque de précision des indices neurologiques, il n'est pas possible d'affirmer que c'est seulement dans cet aspect que résident les difficultés en lecture.

Donc, bien qu'il semble probable que les difficultés en lecture aient des bases organiques, il n'a pas été prouvé que tous les élèves dyslexiques souffrent d'un quelconque dysfonctionnement cérébral.

Les déficits instrumentaux et cognitifs constituent une autre hypothèse quant aux causes de la dyslexie. C'est un courant qui se développe à la fin de la seconde guerre mondiale et par lequel la position médicale va peu à peu céder sa place aux recherches en psychologie de l'éducation. Dans le cadre de ces travaux, différentes théories seront proposées :

- Les théories relatives à l'intelligence, selon lesquelles Q.I. et réussite en lecture sont corrélés. Donc plus un enfant serait intelligent, plus il apprendrait facilement. Or, on ne peut retenir cette théorie dans le cadre de la dyslexie puisqu'elle est définie comme étant « un trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale ».

- Les hypothèses sur la perception ont d'abord mis en cause un trouble global de discrimination des formes dans la dyslexie ; celui-ci serait donc à l'origine des difficultés de reconnaissance des lettres et des mots. Mais par la suite, les résultats d'autres études ont montré chez les dyslexiques des performances de traitement visuo-spatiale égales ou supérieures à celle des sujets témoins. Actuellement, les recherches remettent en cause le déficit perceptif au profit d'un déficit cognitif plus large, qui porterait sur des mécanismes plus fins tels que la mémoire à court terme. Dans ce domaine, il a été mis en évidence que le recours aux mécanismes d'auto-répétition semble favoriser l'activité mnémonique de l'enfant dyslexique.
- Au niveau du langage, le déficit linguistique des enfants dyslexiques est mis en avant par les sub-tests verbaux de la W.I.S.C.-IV. Ce déficit linguistique touche en priorité la fluidité verbale, le vocabulaire, l'usage d'abstraction et la complexité structurale des phrases. Les recherches ont permis de conclure à la probabilité d'un déficit linguistique global qui porterait à la fois sur les aspects sémantiques, syntaxiques et phonétiques du langage.

Pour conclure sur la théorie des déficits cognitifs, il est possible de dire qu'elle repose sur l'idée selon laquelle la cause des troubles dyslexiques serait organique. Mais les difficultés spécifiques des dyslexiques remettent en question la base physiologique du déficit cognitif qui serait en cause dans la dyslexie.

Une autre position théorique à propos de l'étiologie de la dyslexie est celle des troubles affectifs. C'est une approche qui s'est développée grâce aux institutions extra-scolaires dédiées à la prise en charge d'enfants en difficulté, comme les Centres Psycho-Pédagogiques (C.P.P.) et les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (C.M.P.P.). Au sein de cette position se situent différentes conceptions :

- Dans la conception psychanalytique, les facteurs étrangers à l'enfant sont pris en compte. Il s'agit ici de comprendre les origines de la difficulté d'apprentissage par l'analyse des relations objectales de l'enfant. Cette conception présente donc beaucoup de causes qui pourraient mener à un trouble d'acquisition de la lecture. Nonobstant, les études menées dans ce cadre portent surtout sur l'identification des facteurs génétiques, ou économiques qui pourraient intervenir dans le développement du trouble dyslexique. Cette conception fait donc apparaître la dyslexie comme étant la conséquence de l'infiltration de l'apprentissage de la

lecture par un conflit envahissant pouvant être conscient ou inconscient.

- La dyslexie serait ainsi un symptôme névrotique. En effet, comme l'a dit Freud, « toute inhibition que s'impose le MOI peut être nommée symptôme », le symptôme est donc perçu comme étant l'émergence du conflit évoqué dans la théorie psychanalytique.

Cette approche théorique par la psychanalyse a pour inconvénient de proposer des facteurs très hétérogènes pouvant être la cause de la dyslexie. Ainsi, les recherches menées sur le sujet ont permis de faire émerger de nombreux facteurs étiologiques mais très peu de recoupements peuvent être opérés entre ces différents résultats.

La théorie du handicap socio-culturel comme cause de la dyslexie considère les différences entre les enfants dans le domaine des acquisitions scolaires en terme d'inégalités. Ici, l'échec des élèves serait le résultat du mode de vie familial dans les milieux considérés comme modestes. Les enfants issus de ces milieux seraient handicapés par rapport aux autres dans leur développement psychologique. Ils seraient restreints dans leur accès au savoir.

Mais les recherches ayant eu lieu sur la base de cette théorie sont constituées pour la majorité de comparaisons entre deux groupes d'enfants. Un groupe dont les membres sont issus d'un milieu social « favorisé » et les autres issus d'un milieu « défavorisé ». Pour que ces résultats soient valides, il faudrait que les analyses sociologiques soient affinées et qu'elles présentent les milieux « défavorisés » comme étant différents des milieux « favorisés », et non inférieurs.

La thèse de l'étiologie pédagogique dans la dyslexie est la dernière possibilité évoquée par les chercheurs. Elle place l'Ecole en tant que responsable de l'échec scolaire en sa qualité d'institution responsable de l'enseignement. Il y aurait effectivement des variables scolaires qui seraient en cause dans les résultats obtenus par les élèves dans l'apprentissage de la lecture. Donc, l'école aurait une part de responsabilité dans le développement de la dyslexie. Les recherches sur cette théorie ont porté sur différents éléments importants du Système scolaire :

- Au niveau du type de pédagogie, il a été mis en avant que celui-ci n'influencerait pas les résultats en lecture. Cependant, la méthode pédagogique mise en place dans une classe est en corrélation directe avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant. Donc il paraît nécessaire d'étudier cet élément.
- Du côté de l'enseignant, il a été prouvé que les résultats des élèves corrélés avec le

niveau d'expertise de l'enseignant. En effet, plus l'enseignant est expérimenté, meilleurs sont les résultats de l'élève.

L'enseignant peut aussi influencer sur les performances de l'élève en lecture du point de vue de l'effet Pygmalion. C'est à dire que si l'enseignant a des attentes élevées par rapport à un élève, celui-ci réussira d'autant plus les tâches qui lui sont assignées, alors qu'à l'inverse, si le maître place peu d'attentes dans un élève, ce dernier a plus de chances d'échouer dans les tâches désignées.

Des travaux ont aussi montré l'existence d'une relation entre les interactions verbales maître/élève et ses performances en lecture.

Donc les recherches qui visent à trouver les causes de la dyslexie dans l'institution scolaire fournissent des résultats hétérogènes¹⁰. (Bellone, 2003).

En conclusion, l'étiologie de la dyslexie n'apporte pas une réponse claire et nette.

Retenir l'essentiel :

- La dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages (T.S.A.), type de troubles présentant un obstacle à la réussite scolaire. C'est un trouble spécifique de la lecture, comme la C.I.M.-10 et le D.S.M.-IV s'accordent à le dire. Elle se traduit par une faiblesse dans les réalisations en lecture, qui est identifiée grâce aux activités dans ce domaine. En outre, ce n'est pas le fruit d'un déficit sensoriel, d'une affection neurologique, ou de troubles émotionnels.
- Pour diagnostiquer la dyslexie, l'enfant peut être soumis à la passation du W.I.S.C.-IV. Si l'écart entre efficacité calculée en lecture de l'élève et efficacité trouvée dans les autres domaines n'est pas significatif, l'échec en lecture peut être la cause d'un retard intellectuel global.
- La dyslexie est un trouble répandu puisqu'elle toucherait environ 5% des enfants de primaire dont 75% de garçons.
- Bien que plusieurs courants de pensées aient émis des hypothèses à propos des causes de la dyslexie, aucune réponse précise n'a été mise en évidence. Il est probable que ce soit l'interaction entre plusieurs éléments qui entraîne ce trouble.

10 - Bellone, C. (2003). *Dyslexies et dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques d'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues : Ortho Edition.

1.2-L'échec scolaire

I.2.1) Définition

Au début des années 1950, le terme « échec scolaire » était utilisé pour parler des élèves dont la réussite scolaire était attendue et qui était cependant en échec. Dans cette perspective, cette désignation était utilisée pour désigner des enfants issus de milieux sociaux favorisés. Pour qualifier les enfants issus de milieux populaires, le terme n'était pas utilisé, on lui préférait celui de « débilité légère » (réalité psycho-pathologique dans la plupart des cas).

C'est en cela que la démocratisation du terme « échec scolaire » met en avant une certaine évolution des mentalités et une précision des conceptions psycho-pédagogiques. Cela témoigne du fait que ce n'est plus seulement de la part des élèves issus de bonne famille que la réussite est attendue, tous ont pour mission de réussir au mieux en fonction de leurs capacités, même les élèves issus des milieux les plus modestes.

Cependant, comme le souligne Crahay, l'échec scolaire est souvent lié à un manque de stimulations intellectuelles de l'élève au sein de sa famille en particulier. Ce phénomène peut être dû entre autres au manque de moyens financiers qui peut entraîner un déficit en ressources culturelles.

L'échec scolaire est aussi considéré comme le résultat de l'écart entre la culture de l'enfant et de sa famille et la culture scolaire.

L'échec scolaire peut être étudié à l'échelle individuelle (retard mental léger : Q.I.T. = 70 - 90 à moyen : Q.I.T. = 50 - 70, selon les bilans psychométriques du psychologue en milieu scolaire), ou bien en tant qu'indicateur des dysfonctionnements du système scolaire ; dans cette dernière éventualité le redoublement est un indicateur de l'échec scolaire¹¹. (Crahay, 2007).

Il est aussi possible d'envisager l'échec scolaire dans le cadre d'une approche systémique. En effet, l'échec scolaire pourrait être en partie le fruit d'un dysfonctionnement familial. L'échec scolaire se situerait donc dans une relation triangulaire où les pôles famille, enfant et école seraient interconnectés.

Or, au sein de ce triangle co-existent les deux systèmes d'appartenance de l'enfant, car il appartient non seulement au système familial, mais également au système scolaire.

La possibilité que l'échec scolaire exprime un dysfonctionnement du système familial, traduisant un conflit intra-systémique, peut aussi traduire d'autres dysfonctionnements.

11 - Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Il peut s'agir de dysfonctionnements au sein même du système scolaire, ce qui est également un conflit intra-systémique à part entière. Cela peut aussi être révélateur d'un conflit inter-systémique où les dysfonctionnements ont lieu entre le système de l'école et celui de la famille.

Cette dernière forme de conflit qui semblerait être la plus responsable de l'échec scolaire ; elle résulterait de désirs contradictoires de la part de la famille et de celle de l'Ecole. L'échec exprimerait uniquement les interactions dysfonctionnelles entre la famille et l'école. Dans ces conditions, il convient tout d'abord d'analyser si l'échec scolaire est le symptôme d'un conflit intra-systémique scolaire ou familial ou d'un conflit entre ces deux systèmes (inter-systémique) afin de proposer une stratégie psychothérapeutique et à dimension pédagogique également, cela afin d'agir sur les deux systèmes.

Elle peut, par la suite et après rencontre avec le psychologue, si cela persiste, être choisie parmi les suivantes : thérapie familiale systémique, psychothérapie individuelle éventuellement précédée d'entretiens familiaux ou d'une thérapie familiale systémique.

Un outil systémique a été créé pour comprendre l'échec scolaire : le Double Coursus Commenté (D.C.C.). Il va permettre de confirmer ou d'infirmer que l'échec scolaire est dû à un dysfonctionnement systémique afin de favoriser la mise en place d'une remédiation adaptée. Le D.C.C. est utilisé en France, cependant ce n'est pas un outil couramment utilisé, tout du moins à l'heure actuelle.

Le D.C.C. consiste donc en une représentation graphique :

- D'une part des différentes phases de construction de la famille et des événements significatifs qui l'ont ponctuée
- D'autre part des différentes étapes de la scolarité de l'élève en question avec les étapes importantes de celle-ci.

Cette élaboration se fait avec le concours de tous les membres de la famille, cela pour augmenter la fiabilité des informations fournies et pour qu'ils prennent tous conscience de leur implication dans le problème de l'élève. De ce fait, ce dernier pourra commencer à quitter le statut de victime ou de coupable dans lequel il s'était inscrit. Suite au recueil de ces données, le graphique peut être construit.

La lecture du cursus familial permet de repérer l'éventuelle survenue de symptômes chez l'enfant à une certaine période du cycle familial. Cela pourrait expliquer l'émergence ultérieure du symptôme qu'est l'échec scolaire.

Ensuite, la lecture du cursus scolaire de l'enfant informe sur son parcours à l'école, il peut alors livrer son propre vécu scolaire, souvent même des aspects inconnus des parents.

Le D.C.C. permet en outre d'interroger les parents sur le genre d'élève qu'ils étaient eux-mêmes. Parfois l'échec scolaire d'un enfant n'est qu'une répétition de celle d'un de ses parents. Ainsi les parents font une extension de leur *Idéal du Moi* sur leur enfant en attendant qu'il soit le « bon » élève qu'ils n'ont jamais été ou bien le « mauvais » élève qu'ils auraient souhaité être pour contredire la volonté de leurs parents. En effet, l'enfant va en premier lieu construire son *Moi Idéal*, *Moi réel* qui procure les premières satisfactions narcissiques. Par la suite les critiques du milieu, et particulièrement celles des parents, vont pousser l'enfant à abandonner son *Moi Idéal*. Cela afin qu'il puisse retrouver ces satisfactions par l'intermédiaire d'un nouvel *Idéal du Moi*¹² (Freud, 2005).

Le D.C.C. est donc un bon outil clinique permettant une bonne évaluation du système familial et du système scolaire. Il permet de cibler d'où vient l'échec de l'élève et d'y apporter des réponses adaptées. En outre, « de mieux cibler le niveau d'intervention thérapeutique » qui va devoir être mis en place¹³. (Caglar, 1998).

Lorsque l'échec scolaire est considéré d'un point de vue systémique, les difficultés spécifiques à l'enfant et la pédagogie de l'enseignant ne sont pas les éléments sur lesquels l'accent est mis en priorité. Le facteur sur lequel il est préférable d'agir en premier est le champ transactionnel, c'est à dire ce qui relève des relations entre les personnes concernées par le problème. Si les transactions redeviennent fonctionnelles, l'enfant retrouvera les conditions nécessaires à l'apprentissage, il pourra alors dépasser ses désavantages initiaux.

Au contraire, si ces transactions restent dysfonctionnelles, cela occasionnera beaucoup de stress, d'agressivité, une tendance à se protéger plutôt qu'à prendre des risques créatifs, ainsi que la désignation de coupables : « dans cette situation, l'échec scolaire est un processus qui aboutit à une rupture de l'engagement et des différents acteurs concernés »¹⁴. (Lovey & Nanchen, 1998).

Dans la même perspective systémique, en plus de l'idée classique selon laquelle le jeune en difficulté scolaire se trouve confronté à des troubles intellectuels, certaines

12 - Freud, S. (2005). Pour introduire le narcissisme. In S. Freud (coord.) *Œuvres complètes, psychanalyse. 12. 1913-1914* (pp 217-245). Paris : Presses universitaires de France.

13 - Caglar, H. (1998). La compréhension de l'échec scolaire à travers la lecture des crises familiales : la technique du double cursus commenté. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. Mc Culloch (coord.) *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* (pp 27-53). Paris : ESF.

14 - Lovey, G. & Nanchen, M. (1998). Une difficulté s'est muée en échec, comment en sortir ? In F. Blanchard, E. Casagrande & P. Mc Culloch (coord.) *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* (pp 79-95). Paris : ESF.

recherches ont ajouté l'idée que le jeune en question développe des capacités relationnelles qui lui permettent de se maintenir dans son échec.

Ces capacités sont au nombre de trois. Elles permettent à l'élève de convaincre l'adulte qu'il ne peut mener à bien certains apprentissages. Elles ne sont pas utilisées de manière intentionnelle et mènent à un maintien hors des processus d'autonomisation.

La première de ces capacités est : « la position basse », qui oblige l'autre acteur de l'interaction à se mettre en position haute. Ainsi, le pédagogue doit amener l'élève à montrer qu'il est capable, chose que le jeune pense impossible lorsqu'il est en position basse. Pour cela, le pédagogue se place souvent lui-même en position basse afin que l'élève prenne la position haute en réaction. Ainsi l'élève pourra montrer ses propres compétences.

La seconde compétence mise en œuvre par l'élève est : « la circularisation des causes et des effets », c'est-à-dire qu'il rend la situation toujours plus complexe en introduisant une logique circulaire, selon laquelle il devient impossible de prendre une décision qui ne soit pas disqualifiée rapidement. Ainsi, une compréhension de la situation se révèle toujours insatisfaisante et doit laisser place à une autre compréhension. Cette augmentation de la complexité de la situation du jeune a lieu jusqu'à ce que cela entraîne son découragement.

La dernière capacité introduite par le jeune est : « la complémentarisation de la relation ». Cela signifie que l'élève peut demander de l'aide, pour entrer dans une relation complémentaire, où les deux interlocuteurs s'unissent pour concourir à un même but. Cette complémentarisation de la relation laisse peu de place au pédagogue, c'est l'élève qui prend les décisions, donc l'intervention du pédagogue se limite à restreindre ses prétentions lorsqu'elles sont trop élevées.

Par exemple, dans l'orientation scolaire, c'est à l'élève qu'incombe le choix mais c'est le pédagogue qui tente de lui faire prendre la voie la plus adaptée à lui, quitte à parfois devoir limiter les ambitions de l'élève.

Ces trois capacités permettent éventuellement à l'élève de s'ancrer dans l'échec scolaire, dans ce cas, on parle de réussite de l'échec scolaire¹⁵. (Malarewicz, 1998).

I.2.2) Epidémiologie

L'échec scolaire est difficile à quantifier du point de vue des différentes réalités qu'il recouvre.

15 - Malarewicz, J.A. (1998). Dynamique familiale et réussite de l'échec scolaire. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch (coord.) *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* (pp 139-152). Paris : ESF.

Si l'on utilise le redoublement comme indicateur, on compte 40% des bacheliers qui ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité. On peut aussi retenir que 120 000 jeunes quittent chaque année le système scolaire français sans avoir obtenu de qualification. Ces chiffres ont été fournis par Luc Chatel, Ministre de l'Education Nationale, lors de la conférence de presse de la rentrée 2010.

Il y a donc une multitude de facteurs à prendre en compte lorsqu'on parle d'échec scolaire. En effet, les chiffres de ce phénomène ne sont pas réductibles uniquement au nombre de redoublements.

Retenir l'essentiel :

- Au départ réservée aux classes sociales élevées, la notion d'échec scolaire s'est démocratisée depuis les années 1950. On n'attend plus seulement des élèves issus de milieux favorisés qu'ils réussissent.
- L'échec scolaire peut être le résultat d'un conflit entre la culture scolaire et la culture d'appartenance de l'élève, auquel cas il faut prendre le problème sous un angle systémique.
- L'élève peut se maintenir dans l'échec en prouvant par des stratégies inconscientes à l'enseignant qu'il n'est pas capable d'aboutir à certains apprentissages.
- Le phénomène d'échec scolaire est difficilement quantifiable car il recouvre de nombreuses réalités, pas seulement le redoublement.

1.3-Dyslexie et échec scolaire

Les élèves dyslexiques nécessitent la mise en place de différents dispositifs, cela peut aller du simple étayage à des dispositifs relevant de l'adaptation. Cela dépend notamment du degré du trouble dyslexique que présente l'élève.

En premier lieu, l'enseignant peut mettre en place un dispositif d'étayage. Cette notion désigne l'ensemble des interactions entre l'adulte et l'élève, où l'aide de l'adulte permet à l'élève d'apprendre à organiser ses conduites. Cela pour qu'il puisse ensuite répondre seul à un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Cet étayage aurait six fonctions, définies par Bruner J.-S. en 1983 :

- L'enrôlement : il correspond à faire susciter à l'élève de l'intérêt pour la tâche et l'y

faire adhérer.

- La réduction des degrés de liberté qui consiste à simplifier la tâche pour la mettre à la portée de l'apprenant ;
- Le maintien de l'orientation : garanti par la proposition d'une tâche motivante afin de conserver l'intérêt de l'élève ;
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : c'est l'ensemble des gestes qui indiquent à l'enfant les éléments nécessaires à la résolution de la tâche ;
- Le contrôle de la frustration : l'enseignant va mettre en place des actions pour éviter que les difficultés rencontrées ne deviennent des échecs qui aboutiraient à une démotivation ;
- La démonstration ou « présentation de modèles » : c'est-à-dire exécuter la tâche et la faire avec l'élève à partir de ses propres propositions.

Gombert A. met en avant des *Profils pédagogiques* dans le Cadre d'un dispositif pilote dans le Département des Hautes-Alpes¹⁶. (Gombert & al., 2008).

Celui-ci a permis à 24 élèves dyslexiques sévères (12 dans le primaire et 12 collégiens) de bénéficier d'une double prise en charge Santé - Education nationale à la rentrée 2003 et ce pendant deux années scolaires. Ces élèves étaient soit (dé)scolarisés dans des établissements spécialisés mais non adaptés à la prise en charge de leur trouble. Ce dispositif consistait à les accueillir dans une maison d'enfants à caractère sanitaire où ils recevaient des soins adaptés la moitié du temps, ils passaient l'autre moitié du temps dans des classes ordinaires (une demi-journée pour les élèves de primaire, le matin ou l'après-midi, et selon les disciplines pour les collégiens). L'intégration se faisant sur la base d'un élève par classe, pour favoriser l'aspect socialisant de la scolarisation en milieu ordinaire.

Suite à la mise en place de ce dispositif, des entretiens ont été menés avec les enseignants des classes où ces élèves avaient été accueillis. Cela dans le but de dégager les pratiques qu'ils avaient mises en place.

Après le recueil des données, une analyse factorielle a permis de dégager quatre « profils » d'enseignants en ce qui concerne la mise en œuvre des gestes pédagogiques d'adaptation envers les élèves accueillis : le profil « inclusif », le profil « intégratif », le profil « motivationnel » et le profil « attentionnel ».

16 - Gombert, A. et al., (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie* [en ligne], volume 3, n°164, P.123-138 [réf. du 10 mai 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

Le premier profil concerne des gestes plutôt centrés sur le niveau cognitif de l'élève. Les enseignants appartenant à cette catégorie disent qu'ils individualisent les apprentissages et mettent en place l'aide entre pairs, privilégiant l'aspect relationnel. Ils déclarent tenir compte du potentiel d'apprentissage de l'élève plus que de chercher à les mener vers la norme scolaire.

Dans ce cas ce serait plutôt l'enseignant qui s'adapterait à l'élève dyslexique, et non l'élève qui devrait s'adapter aux cours. Il prendrait en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de dyslexie sévère au quotidien. Cela aussi bien dans la préparation de ses séances que dans les démarches d'apprentissage mises en œuvre dans la classe.

Ces enseignants pratiquent peu l'évaluation. Ce profil pédagogique d'adaptation tendrait vers le modèle inclusif de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Le second profil dégagé fait davantage référence au modèle intégratif de scolarisation des élèves en situation de handicap. Chez les enseignants concernés, les gestes sont axés principalement sur les apprentissages.

L'élève est amené vers les apprentissages du reste de la classe par différents moyens tels que la différenciation pédagogique, l'adaptation des évaluations ou l'aide méthodologique. Il y a donc retour vers la norme scolaire, au contraire du premier profil plus inclusif.

Dans le troisième profil, ce sont les aspects motivationnels qui sont mis en avant. Les gestes d'adaptation pédagogique sont plutôt centrés sur l'adaptation des consignes, des évaluations, ainsi que sur les pratiques de valorisation de l'élève.

Le professeur encourage l'élève en mettant davantage en avant ses réussites plutôt que ses échecs.

Enfin, le dernier profil englobe les gestes pédagogiques d'adaptation qui modifient le cadre de travail de la classe, comme le placement de l'élève dans la salle, ou les outils mis à disposition.

Il y a mise en place d'aides méthodologiques et de pratiques de guidage dans la réalisation de la tâche. Ici, ces gestes professionnels viseraient plutôt à rendre l'élève attentif tout au long de la tâche scolaire.

Il est possible de lier ces profils aux fonctions de l'étayage définies par Bruner J.-S.

Ainsi, le « profil attentionnel » rassemble des gestes qui ont pour fonction de capter et maintenir l'attention des élèves, cela a un lien avec le maintien de l'orientation.

Quant au « profil motivationnel », les gestes d'adaptation des consignes et de

valorisation de l'élève auraient plutôt une fonction d'enrôlement dans la tâche et de contrôle de la frustration.

Pour finir, les profils « intégratif » et « inclusif » regroupent tous deux des gestes qui visent à la réduction des degrés de liberté et au contrôle de la frustration.

En effet, le « profil inclusif » partant du potentiel des élèves pour ensuite individualiser les apprentissages, et la différenciation des moyens d'accès au savoir propre au « profil intégratif », concourent à la fonction suivante : simplifier la tâche pour la mettre à portée de l'élève.

Ce qui varie entre ces deux profils, c'est le rapport à la norme de la classe, et non la fonction des aides pédagogiques.

Dans le premier cas dit « inclusif », le but est d'amener l'élève vers les apprentissages qu'il n'a pas pu effectuer antérieurement, sans le faire forcément en même temps que le groupe-classe.

Dans l'autre cas dit « intégratif », il s'agit plutôt de ramener l'élève vers la norme de la classe¹⁷. (Gombert, 2008).

Retenir l'essentiel :

- Les six fonctions de l'étayage mises en place par l'enseignant permettent à l'élève dyslexique de réduire la difficulté, voire l'échec scolaire, causés par son trouble.
- Les pratiques des enseignants jouent elles aussi un rôle prépondérant dans la réduction de cette difficulté. Quatre profils d'enseignants ont été différenciés en fonction de leur rapport à l'élève dyslexique : le modèle « inclusif », le modèle « intégratif », le modèle « motivationnel » et le modèle « attentionnel ».

Ces observations s'articulent à mon questionnement par rapport au comportement de l'enseignant face à l'élève dyslexique, aux dispositifs qu'il va contribuer à mettre en place, à ses stratégies particulières afin de faire en sorte que l'élève puisse réussir au mieux.

17 - Gombert, A. et al., (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie* [en ligne], volume 3, n°164, P.123-138 [réf. du 10 mai 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

I.4- Des dispositifs d'aide qui peuvent s'appliquer aux élèves dyslexiques

I.4.1) P.P.R.E., P.P.S. et P.I.S.

Un premier dispositif d'aide mis en place dans les cas de dyslexie est constitué par les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (P.P.R.E.). Ils s'inscrivent dans un projet d'aide aux élèves en difficulté scolaire. Ils consistent en une programmation d'activités à conduire pour atteindre des objectifs fixés afin d'amener l'élève à s'inscrire dans la réussite scolaire. D'ailleurs, **la circulaire n°2006-138 du 25 août 2006** stipule que le P.P.R.E. est « constitué d'une action spécifique d'aide et le cas échéant, d'un ensemble d'autres aides coordonnées. Pour en garantir l'efficacité, cette action spécifique est intensive et de courte durée »

Ce dispositif concerne les élèves maintenus dans une classe, dans ce cas, le P.P.R.E. est préparé en juin, il définit les compétences sur lesquels l'enseignant devra mettre l'accent afin d'aider l'élève. Il peut également être mis en place en cours d'année pour les élèves qui auraient des difficultés avec les éléments du socle commun et pour qui les aides dispensées dans le simple cadre de la différenciation ne suffiraient pas.

Le P.P.R.E. se présente sous la forme d'un document clair, concis et précis. Il engage l'enfant, ses parents, son enseignant et le chef d'établissement. Il est théoriquement limité à huit semaines mais peut-être reconduit. Il évolue avec les progrès de l'élève. Son installation met en jeu plusieurs étapes :

1. Un entretien avec les parents et l'enfant pour informer et expliquer la démarche, cela permet aussi l'implication de ces acteurs dans le P.P.R.E.
2. La passation d'évaluations pour cibler plus précisément des difficultés repérées.
3. L'analyse de ces évaluations pour repérer les besoins de l'élève.
4. Cette analyse va permettre de fixer les objectifs à atteindre traduits en compétences du socle commun.
5. Cela permet ensuite de clarifier les moyens qui vont être mobilisés pour atteindre ces objectifs (quand ? , où ? , avec qui ? , comment ?).
6. La date d'échéance du P.P.R.E. va être fixée.
7. Enfin, un bilan des aides qui ont été dispensées à l'élève permettra d'ajuster des

objectifs pour nouvelle prise en charge si elle a lieu d'être.

Toutes les étapes de cette démarche sont reportées sur un document papier qui sera signé par le directeur en présence des parents, voire des différents partenaires impliqués dans l'aide dispensée à l'élève présentant des difficultés¹⁸. (Deman, 2010).

L'objectif du P.P.R.E. est la prévention et la remédiation de la difficulté scolaire. C'est dans ce but qu'il doit être intensif, de courte durée et formalisé dans un contrat qui définit les objectifs visés. C'est ce contrat qui lie l'élève, l'école et la famille avec l'objectif pour toutes les parties de remédier aux difficultés de l'enfant. Il arrive souvent qu'il soit consacré à la résolution de problèmes comportementaux car l'échec scolaire est souvent lié au décrochage¹⁹. (Raulin, 2012).

Le Projet Individuel de Scolarisation (P.I.S.) a été défini par **la circulaire interministérielle n°2002-24 du 31 janvier 2002** parue dans le bulletin officiel n°6 du 7 février 2002. Il est mis en place afin d'assurer la continuité du parcours scolaire des élèves atteint d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit. Il réunit autour de l'élève ses partenaires tels que les parents, les enseignants, les rééducateurs. Cela pour être sûr d'aller dans le même sens et installer une relation de confiance. Ainsi, la mauvaise image scolaire de l'élève dyslexique sera abandonnée au profit du ciblage de ses besoins et de sa mise au centre des discussions²⁰. (Wittrant, 2003).

Le troisième dispositif qui peut-être appliqué à l'élève dyslexique est le Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.), défini par **la loi n°2005-102 du 11 février 2005**. Toujours selon Isabelle Deman, il relève de l'obligation pour la scolarisation des élèves handicapés. Ce dispositif est préalable à l'inscription à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (M.D.P.H.), et il est mis à jour une fois par an. C'est l'enseignant référent qui a en charge le parcours scolaire de l'élève qui veille à la cohérence du projet, il est lien entre la M.D.P.H. et l'école. Les parents, le directeur, les enseignants, le médecin scolaire, l'assistante sociale, les personnels du R.A.S.E.D. et autres intervenants extérieurs constituent l'Equipe de Suivi de Scolarisation (E.S.S.) qui rédige le P.P.S. Lors de leurs réunions, ils évaluent les besoins de l'enfant, notamment si son cas nécessite la présence d'un Auxiliaire de

18 - Deman, I. (2010). *100 idées pour aider les élèves en difficulté à l'école primaire*. Paris : Editions Tom Pousse.

19 - Raulin, D. (2012). *Comprendre et expliquer les dispositifs d'aide et d'accompagnement dans les EPLE*. Scéren CRDP du centre académie d'Orléans-Tours.

20 - Wittrant, M.F. (2003). Le projet individuel de scolarisation. In G. Dansette (coord.) *Dyslexie. Dépistage à l'école au quotidien, conseils pratiques* (pp 65-71). Paris : Editions Josette Lyon.

Vie Scolaire Individuel (A.V.S.-I.). L'E.S.S. constitue une étape importante car elle permet aux différents acteurs de se rencontrer et donc d'instaurer une relation de coopération.

La circulaire n°2006-126 du 17 août 2006 précise les modalités de la mise en œuvre du P.P.S., elle définit les établissements scolaires de référence. C'est l'établissement scolaire ordinaire le plus proche du domicile de l'élève et cela même si le P.P.S. amène l'élève à fréquenter un autre établissement scolaire. C'est également ce texte qui définit la composition de l'équipe de suivi de scolarisation ainsi que le rôle de l'enseignant référent. (cf. partie III Que dit la loi ?).

Avant l'émergence de ces dispositifs, il n'était pas rare que soit mis en place pour le suivi des enfants dyslexiques une autre forme de prise en charge qui résidait dans la mise en place d'un P.A.I. (Projet d'Accueil Individualisé). Or, ce dispositif est aujourd'hui délaissé au profit de ceux cités précédemment car il n'était pas adapté au trouble dyslexique. En effet, ce type d'aide vise plutôt la mise en place au sein de l'école d'une continuité au niveau de soins relevant du secteur médical, or, ce n'est pas de ce type d'aide dont a besoin l'élève dyslexique.

Retenir l'essentiel :

- Le P.P.R.E. est souvent utilisé dans l'aide à l'élève dyslexique, il permet de coordonner les actions des différents intervenants dans le but d'aider l'élève à surmonter ses difficultés. Cependant, il est sensé être de courte durée et répondre à une difficulté ponctuelle, ce qui induit qu'il n'est pas vraiment adapté dans le cas d'un élève dyslexique.
- Le P.I.S. permet de cibler les besoins de l'élève présentant un trouble du langage écrit ou oral et de les clarifier pour les différents acteurs.
- Le P.P.S. relève de la prise en charge du handicap, il est renouvelé une fois par an. En cela, il convient mieux à la prise en charge de l'élève dyslexique.
- Le P.A.I. a pu être mis en place dans le suivi des élèves dyslexiques mais ce n'était pas sa vocation, il est donc aujourd'hui très peu utilisé dans ce cadre.

I.4.2) Des stratégies pouvant aider l'élève au quotidien

Lors du colloque santé qui s'est déroulé à l'IUFM le 7 mars 2012, un atelier sur la prise en charge de la dyslexie dans le cadre de la classe a eu lieu. Durant cet atelier, plusieurs stratégies à mettre en place au quotidien pour aider l'élève dyslexique ont été évoquées, dont les suivantes :

- Placer l'élève près du tableau pour éviter au maximum à l'élève les perturbations.
- Rappeler la séance précédente au début de chaque nouvelle séance pour remettre l'élève dans le bain de la matière en question.
- L'enseignant doit veiller à laisser l'élève dyslexique s'exprimer.
- Oraliser les consignes de manière courte et simple afin de réduire l'obstacle posé par la difficulté de lecture dans la réalisation de l'exercice. Demander à l'élève de reformuler ces consignes.
- Rassurer et déculpabiliser l'élève, éviter les remarques devant toute la classe et l'encourager, le valoriser quand il réussit.
- Aménager le travail en réduisant les quantités, mais ne pas rogner sur la qualité du travail fourni. Cela également pour les évaluations.
- Favoriser le tutorat et le travail en petits groupes, en veillant à renouveler les équipes.
- Faire du lien avec les partenaires, non seulement à l'école mais aussi à l'extérieur, notamment avec les orthophonistes.
- Donner des repères temporels grâce à l'horloge ou à une minuterie car les notions de temps et d'espace peuvent poser problème chez l'élève dyslexique.
- Faire des photocopies en couleur.
- Introduire des rituels d'installation, de distribution, de présentation des cahiers pour ritualiser le cours, et cela, tout au long de l'année.

Dans le domaine du français, des aménagements spécifiques sont également possibles, ils peuvent prendre les formes suivantes :

- Sur l'étude d'œuvres complètes qui peut être à l'origine de découragement chez l'élève, il est possible de diviser l'œuvre en chapitres assez courts, de solliciter les parents ou l'A.V.S.-I. s'il y en a un, voire d'utiliser un support audio pour l'œuvre.
- Pour les questionnaires de compréhension suite à une lecture, il est possible de privilégier les questionnaires à choix multiples plutôt que les questions nécessitant

d'écrire, des textes à trous avec d'assez grands espaces pour les réponses en privilégiant une présentation aérée et une police assez grande, 16 par exemple. Cela en lisant toujours les consignes et autres éléments écrits pour l'élève.

- En ce qui concerne l'étude de textes courts, l'enseignant doit prendre en charge la première lecture ou faire lire l'élève mais seulement s'il le souhaite sur des phrases simples. L'enseignant doit également expliquer ce qui peut présenter des difficultés dans la compréhension du texte et vérifier à l'oral cette compréhension par l'élève. L'utilisation du surligneur est également conseillée pour rendre saillants les éléments principaux tels que les consignes et les mots-clés.
- Pour ce qui est du vocabulaire, il convient d'expliquer systématiquement les mots nouveaux, d'encourager l'utilisation du dictionnaire même s'il peut présenter des difficultés en termes de présentation et de police. Il est également possible de créer des fiches par thèmes pour enrichir le vocabulaire et des fiches par familles de mots pour fixer leur orthographe.
- Au niveau de l'expression écrite, il est encore nécessaire de vérifier la bonne compréhension de la consigne et du sujet, de fournir ou créer avec l'élève un plan et de faire formuler oralement à l'élève ce qu'il veut écrire avant qu'il le fasse. Il est éventuellement possible d'utiliser un dictaphone. S'il y a une A.V.S.-I. avec l'élève, elle peut servir de secrétaire pour le passage à l'écrit, sinon il est possible d'utiliser un ordinateur ou de demander l'aide d'un autre élève comme tuteur. Il est important de concevoir un barème adapté pour l'évaluation du résultat de l'expression écrite, il doit être noté sur la feuille de l'élève, il ne doit pas tenir compte de l'orthographe. L'enseignant doit éviter de rendre à l'élève une copie corrigée saturée de rouge, il est préférable d'utiliser plusieurs couleurs lors de la correction. L'élève doit avoir accès à des boîtes à outils, par exemples des listes de mots bien orthographiés.
- Dans le domaine de l'orthographe, il est préférable de réduire la longueur des dictées, qui peuvent être faites sur ordinateur plutôt que sur support papier ou de préparer des textes à trous ciblés. Il est important que l'enseignant dicte lentement en articulant. Il est aussi important de poser des contrats avec l'élève pour qu'il soit conscient de ses progrès. Pour ce qui est de la mémorisation de l'orthographe des mots, il faut limiter les mots à apprendre, entraîner la mémoire en trouvant des moyens mnémotechniques

qui fonctionnent avec l'élève. Au moment de la correction des dictées, il est possible de proposer un système de négociation avec d'autres élèves pour corriger les erreurs, en cas de faute d'orthographe, les élèves doivent discuter sur l'orthographe correcte du mot en question. L'élève dyslexique doit en plus disposer d'un temps de relecture plus long que celui des autres

- Dans le domaine de la grammaire, il est nécessaire d'utiliser plusieurs couleurs pour différencier les classes de mots. Au niveau du suivi de l'élève au travers de sa scolarisation, il est important que les enseignants des différents niveaux se mettent d'accord sur une nomenclature commune à toute l'école afin de ne pas introduire une ambiguïté sur les termes chez l'élève dyslexique.
- Pour ce qui est relatif à la présentation d'un compte rendu à l'oral en classe, il est envisageable de proposer à l'élève de présenter plutôt un dessin ou un schéma car ils constituent une aide à la mémorisation du discours.

Toutes ces stratégies permettent vraiment à l'élève dyslexique de réduire les difficultés liées à son trouble, cependant, tous les enseignants qui accueillent des enfants dyslexiques dans leur classe ne prennent pas forcément le temps de les mettre en place. En effet, cela nécessite un réel investissement de la part de l'enseignant en charge d'un élève dyslexique.

II) Méthodologie

Ces différentes recherches permettent l'émergence de nombreuses questions, notamment sur le lien qu'entretient la dyslexie avec l'échec scolaire. Il est en effet évident qu'un trouble de ce type favorise l'échec si l'on se réfère au *Programme* de l'Education nationale.

Pour éviter que cela ne devienne un automatisme, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs d'aide adaptés à ce trouble et à l'élève.

La **problématique** qui servira de fil conducteur à ce Mémoire sera donc : comment un enseignant peut-il, dans le cadre scolaire, prévenir la difficulté scolaire voire l'échec chez les élèves dyslexiques en coordonnant son action avec les autres partenaires de l'enfant dyslexique ?

Afin de répondre à cette interrogation, un recueil de données sur le terrain sera nécessaire. Cela sera rendu possible par la rencontre de différents acteurs en lien avec la dyslexie, plus précisément, des différents acteurs qui interviennent dans le parcours d'un enfant dyslexique en particulier, son cas sera donc au centre de l'étude.

La recherche se déroulera sur la base des **hypothèses** suivantes :

- A l'école, l'enseignant pourrait avoir recours à différents dispositifs pour lutter contre les difficultés liées à la dyslexie.
- Ces dispositifs permettraient la réduction des écarts de niveau scolaire entre les élèves dyslexiques et les autres élèves.
- Ces dispositifs seraient mis en place avec la coopération de différents acteurs du système éducatif - dont le personnel spécialisé du Réseau d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté – R.A.S.E.D. et les partenaires extérieurs comme l'orthophoniste.

Afin de recueillir les informations nécessaires pour étayer ou non ces hypothèses, le dispositif envisagé est la **monographie**, en effet, l'étude de ce mémoire se centrera sur le cas d'un enfant dyslexique volontaire.

En amont de ce dispositif, la méthodologie de l'**entretien semi-directif** sera appliquée, à l'élève dyslexique, l'un de ses parents, son orthophoniste et son enseignante dans le cadre de l'école. Le but sera de connaître le ressenti de l'élève par rapport à la remédiation mise en place pour lui dans le cadre de la classe, ainsi que par rapport à ses troubles. L'entretien avec les autres acteurs permettra de dégager les points saillants de la coordination qui s'est établie

entre eux et leur rapport au trouble dyslexique.

Puis, une **analyse de contenu** sera conduite sur la retranscription des entretiens ainsi menés, selon la méthodologie de Laurence Bardin²¹.

Grâce à cette démarche, quelques éléments de réponse à la **problématique** seront supposés.

Ainsi, les données recueillies permettront la rédaction de la suite du Mémoire dans une perspective de justification de la **problématique** et de validation ou d'invalidation des **hypothèses**.

21 - Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

III) Que dit la Loi ?

Au niveau institutionnel, le *Socle commun de Connaissances et de Compétences*, définit par la **loi d'orientation du 23 avril 2005**, présente ce que chaque élève doit savoir et maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Il constitue un inventaire de toutes les connaissances, compétences, valeurs et attitudes devant être acquises pour réussir sa scolarité ainsi que sa vie d'individu et de futur citoyen.

Depuis 2011, l'obtention du diplôme national du brevet est conditionnée par la maîtrise des sept compétences qui constituent le socle commun. Ces sept compétences ont été fixées par le **décret du 11 juillet 2006**. La progression de l'élève dans ses acquisitions sera suivie grâce au livret personnel de compétences utilisée dans les écoles primaires depuis 2008.

Les élèves dyslexiques sont eux aussi concernés par l'acquisition de ces compétences. Des moyens sont donc mis à leur disposition pour qu'ils puissent les acquérir, cela dans le cadre du respect de la **loi n°2005-102 du 11 février 2005** sur l'égalité des droits et des chances pour les personnes handicapées. Cette loi définit le handicap de la manière suivante : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Ainsi, la dyslexie est bien considérée comme un handicap au vu de ce texte puisqu'elle restreint la vie en société et cela particulièrement à l'Ecole. Cette loi propose des avancées pour répondre aux attentes des personnes handicapées. Dans le domaine de la scolarité, cela se matérialise par le droit pour les enfants handicapés d'être scolarisés en milieu ordinaire dans l'école la plus proche de leur domicile et de bénéficier d'un accompagnement adapté, les services du secteur médico-social peuvent compléter le dispositif scolaire ordinaire. Cette loi propose également l'aménagement des conditions d'examen pour garantir l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres. Pour compléter cette loi, trois textes principaux portent sur la scolarisation des enfants handicapés, dont les enfants dyslexiques puisque leur suivi relève de la M.D.P.H. :

1. **L'arrêté du 17 août 2006** publié au journal officiel du 20 août 2006 prévoit que des enseignants référents soient en charge du suivi des élèves handicapés. Ces enseignants devront se tenir à disposition des familles pour les aider dans la scolarisation de leur

enfant. Ils sont les interlocuteurs privilégiés des parents ou des représentants légaux de chaque élève handicapé ainsi que des parties prenantes des P.P.S. mis en œuvre dans son secteur d'intervention, ils exercent principalement leur mission en application des décisions de la commission des droits et de l'autonomie (C.D.A.) pour favoriser leur réalisation. Leur mission majeure est de veiller à la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du P.P.S.

2. **La circulaire n°2006-126 du 17 août 2006** renforce l'idée selon laquelle le P.P.S. doit être supervisé par l'enseignant référent. Il devra coordonner l'équipe de suivi de scolarisation qui ne peut se réunir sans la présence des parents. Cette équipe se réunit au moins une fois par an et selon les besoins afin d'assurer le suivi du P.P.S.
3. **La circulaire n°2006-119 du 31 juillet 2006** précise quant à elle que le P.P.S. doit faire l'objet d'un réel suivi notamment lors des transitions entre les niveaux d'enseignement (maternelle, élémentaire, collège, lycée général ou professionnel). Le texte stipule également qu'une attention particulière sera portée à la première journée de classe de l'enfant handicapé. Dans la mesure du possible, un professionnel qualifié chargé d'observer l'adaptation de l'élève sera présent dans l'école pour prévenir d'éventuelles difficultés ultérieures.

Le texte fournit également un répertoire de ressources pouvant répondre à certaines interrogations des familles d'élèves handicapés notamment sur l'établissement scolaire de référence, les enseignants référents... Ces ressources sont la cellule écoute Handiscol et le site internet ministériel. En ce qui concerne l'information des enseignants les réunions de pré-rentree et les sites internet académiques et départementaux sont les sources principales de renseignement.

De plus, la circulaire réaffirme la nécessité d'un partenariat autour de la scolarisation des élèves handicapés. Cela notamment entre les inspections académiques, les directions départementales des affaires sanitaires et sociales, les maisons départementales des personnes handicapées. La coopération entre milieu scolaire ordinaire et secteur sanitaire ou médico-social est aussi nécessaire, cela notamment dans le cadre d'une scolarisation en alternance entre ces deux types d'accueils.

IV) Etat des lieux de la prise en charge de la dyslexie à l'école

IV.1- La prise en charge en France ou le sentiment d'abandon des parents

Il semble que malgré l'état actuel de la législation concernant l'accueil d'enfants dyslexiques dans les classes, des difficultés persistent.

Lors des démarches que j'ai entreprises pour la rédaction de ce mémoire, j'ai eu la chance d'être mise en contact avec l'APEDYS (Association de Parents d'Enfants DYSLexiques). J'ai ainsi eu l'occasion d'assister à une de leur assemblée générale où certains des parents présents ont consenti à me faire partager leur expérience.

Ces récits ont mis en avant une réelle difficulté de la part des parents à faire reconnaître le trouble de leur enfant, les paragraphes suivant vont exposer les idées saillantes qui ont été évoquées lors de cette entrevue.

Tout d'abord, il est courant que les parents perdent en moyenne trois ans avant de comprendre que leur enfant est atteint de dyslexie. Cela peut être attribué à un manque d'information des enseignants, ainsi que des autres acteurs tels que les médecins et les psychologues. Cela peut prendre encore plus de temps pour les familles défavorisées et qui ne s'adressent pas aux associations spécialisées (telles qu'APEDYS)²². (Conte, 2000).

Ainsi, il n'est pas rare que des enseignants mettent totalement de côté l'hypothèse de la dyslexie en minimisant les difficultés de l'enfant. Dans ces cas ils peuvent énoncer des avis comme ceux-ci : « ça va venir, votre enfant manque juste encore de maturité... ». Cela est vécu comme une perte de temps par les parents qui ne se sentent de ce fait pas écoutés et trouvent l'enseignant peu vigilant, alors qu'il peut ne s'agir que d'un manque de sensibilisation de l'enseignant au problème de la dyslexie.

Puis, en plus du diagnostic, s'ajoute le temps nécessaire à la mise en place d'un dispositif d'aide adapté à l'élève dyslexique. Du côté des parents, cela nécessite également de faire le « deuil de l'enfant idéal », même si parfois le diagnostic est vécu comme un soulagement puisqu'il permet de mettre enfin un mot sur la difficulté de l'enfant.

22 - Conte, A. (2000). Les politiques face à la dyslexie. Etat des lieux au niveau national et sur la région. In M. Habib & V. Rey (coord.) *Dyslexie Dyslexies, Dépistage, remédiation et intégration* (pp 11-13). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Cependant, un des problèmes rencontré dans la reconnaissance de la dyslexie en tant que facteur de la difficulté scolaire est qu'elle nécessite d'être faite par le centre du langage, or il n'est pas aisé d'y avoir un rendez-vous, et sans cela, ni reconnaissance ni prise en charge du trouble ne sont possibles. Ce problème renvoie aussi à la lourdeur des démarches à entreprendre pour les parents d'enfants dyslexiques. En effet, il faut remplir beaucoup de papiers pour la prise en charge de son enfant, et une fois qu'un dispositif est mis en place, il faut recommencer les formalités pour l'année suivante. Si bien que les parents se sentent toujours pris au piège de la dyslexie, elle devient un problème du quotidien pour toute la famille.

Les parents mettent aussi en lumière que les élèves dyslexiques manquent d'aide dans le cadre de l'école, par exemple, les enseignants ne différencient pas forcément le travail pour eux. Il semble qu'il y ait également un problème au niveau de la communication entre enseignants, en effet, les élèves sont obligés d'explicitier leur trouble à chaque changement de classe lorsque l'équipe enseignante ne communique pas, cela pose également problème lorsque les enseignants ne sont pas en contact avec l'orthophoniste. La communication entre les différents acteurs semble donc être un facteur essentiel pour une prise en charge adaptée de l'élève dyslexique.

IV.2- Le Royaume-Uni ou un système scolaire différencié

Le Royaume-Uni a un système scolaire bien différent du nôtre en bien des aspects. J'ai eu l'occasion de l'observer dans le cadre du stage en pratique accompagnée de trois semaines que j'ai pu faire dans une école anglaise dans la ville d'Oxford. J'ai eu la chance de participer à cette expérience unique grâce à un échange entre l'IUFM des Pays de la Loire et l'Oxford Brookes University.

Il y a notamment de grosses différences au niveau de la prise en charge de la difficulté scolaire entre les deux pays. Tout d'abord, le système scolaire du Royaume-Uni met à disposition plus de moyens que le système français sur cette question, notamment des moyens humains. En effet, les écoles anglaises bénéficient de personnels spécialisés qui prennent en charge uniquement les élèves en difficulté scolaire, que ce soit des élèves récemment arrivés dans le pays, des élèves ayant des difficultés ponctuelles ou bien des difficultés plus durables, comme c'est le cas avec les élèves dyslexiques.

Ces intervenants viennent sur le temps ordinaire de la classe et mènent des activités individuellement avec les élèves. Ils s'isolent dans une pièce dédiée à ces ateliers (dont la photographie constitue l'annexe 1) avec plusieurs boxes adaptés aux différentes difficultés qui peuvent être présentées par les élèves.

J'ai eu l'occasion d'observer une séance menée par une intervenante spécialisée dans la dyslexie avec une élève présentant ce trouble. L'annexe 2 est une photographie du boxe dans lequel s'est déroulée la séance.

Les activités menées durant ces séances sont les suivantes : on travaille sur un son, il faut trouver le mot intrus parmi une liste de mots présentant le son en question, les mots intrus sont de plus en plus ambigus, puis il faut orthographier certains de ces mots à l'aide de lettres magnétiques, la manipulation des lettres favorise le lien entre l'ouïe et la kinesthésie, en effet le lien entre le son et la lettre se fera mieux si cela passe également par le toucher. Puis, à la fin de la séance, l'élève choisit un petit album et en lit un extrait. Ces albums sont classés par niveau de difficulté 1, 2 ou 3 et c'est l'élève qui décide, conjointement avec l'intervenante, lorsqu'elle peut passer au niveau suivant.

En classe, l'enseignante apportait également une attention particulière à l'élève dyslexique en question. En effet, elle avait instauré un tutorat entre élèves, à chaque fois qu'il y avait une consigne, c'était le camarade assis à côté d'elle qui la lisait à l'élève dyslexique. Cela était devenu un automatisme. Une autre stratégie mise en place par l'enseignante au quotidien était de donner un papier vitrail jaune à l'élève car l'utilisation d'un filtre posé sur un texte en facilite la lecture par l'enfant dyslexique.

V) Analyse des entretiens

V.1- Présentation du cas

Dans l'optique de la création d'une monographie, j'ai mené des entretiens semi-directifs individuels avec un élève dyslexique, sa mère, son orthophoniste et son enseignante (les retranscriptions de ceux-ci constituent l'annexe 3). Le but était de rendre compte de leur expérience à propos de la dyslexie et plus particulièrement de la prise en charge de cet enfant en particulier. Afin de bien comprendre les éléments saillants que je vais relever dans l'analyse de ces entretiens, il convient en premier lieu de présenter le cas de l'élève sur lequel ce centrera cette étude.

K. a été diagnostiqué comme souffrant d'une dyslexie-dysorthographe sévère lorsqu'il était en CE2. Il présentait des difficultés à discriminer certaines lettres qui ont été repérées dès le CE1. C'est d'ailleurs un niveau où il a été maintenu une année supplémentaire. Aucun signe qui aurait laissé présager ce trouble n'avait été décelé dans sa scolarisation à l'école maternelle. Cependant, il a changé d'école entre le CP et le CE1, donc il se peut qu'un manque de communication entre les deux écoles soit à l'origine de la découverte des difficultés de K. à partir du CE1.

L'orthophoniste qui a diagnostiqué K. l'a ensuite suivi pendant trois ans. Puis, sa mère s'est tournée vers une autre orthophoniste car elle n'avait pas l'impression que le suivi était bénéfique pour K. La prise en charge de cette dernière orthophoniste, qui le suit depuis un an et demi, semble être plus adéquate au cas de K.

Aujourd'hui, K. est en CM2, il bénéficie d'une prise en charge par le R.A.S.E.D. (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) au sein de son école. Un P.P.R.E. a également été mis en place pour coordonner les actions des partenaires qui s'occupent de lui. Une demande d'A.V.S.-i (Auxiliaire de Vie Scolaire individuelle) est en cours, cependant, l'Inspection Académique n'y a pas encore donné une suite favorable.

A l'extérieur de l'école, il est suivi par le centre du langage où il est reçu de manière régulière. Il consulte aussi un orthoptiste et verra bientôt un ergothérapeute pour apprendre à se servir d'un ordinateur.

V.2- Mon ressenti lors de la passation des entretiens

La passation d'un entretien est un moment privilégié entre la personne interrogée et celle qui pose les questions. En effet, elle est le théâtre où s'expriment beaucoup d'émotions qui ne sont plus visibles une fois l'entretien retranscrit.

Néanmoins, je crois qu'il est important d'y accorder de l'importance. Lors du déroulement de l'entretien avec la mère de l'élève dyslexique que j'ai eu la chance de rencontrer, j'ai ainsi que pu me rendre compte que celle-ci avait un réel besoin de s'exprimer sur son expérience à propos de la dyslexie de son enfant. Cela se traduit notamment par la durée de l'entretien, en effet, c'est celui qui a duré le plus longtemps (36,54 minutes contre 17,08 minutes, 14,08 minutes et 30,20 minutes pour les autres).

Il me paraît également important de souligner que lorsqu'elle parlait des nombreuses démarches administratives qu'elle avait menées, sa voix prenait une intensité plus grave, ce qui révèle la lourdeur que cette tâche a dû représenter.

En ce qui concerne l'entretien avec K., j'ai eu l'impression que chacune de ses réponses était profondément réfléchie, à mon sens, cela témoigne d'une vraie prise de recul par rapport à la dyslexie et donc d'une grande maturité pour son âge. La dyslexie a peut-être contribué au développement de cette maturité chez K., en effet, un enfant confronté à une telle épreuve aussi tôt dans sa scolarité peut être encouragé à réfléchir à des choses auxquelles les autres enfants de son âge ne souffrant pas de dyslexie ne pensent même pas.

Je n'ai ressenti aucune émotion particulière lors des entretiens avec l'enseignante et l'orthophoniste. Cela peut s'expliquer par le fait que ce n'est pas leur vie personnelle qui est touchée par la dyslexie, ainsi, elles peuvent mettre une distance lorsqu'elles parlent de ce trouble et de la manière dont elles le gèrent dans leur vie professionnelle.

V.3- L'accueil du diagnostic

La réaction des intervenants à l'annonce du diagnostic est un facteur qui peut influencer la prise en charge de l'élève dyslexique. Dans le cas de K., cette annonce a été une source de soulagement pour lui, en effet, il dit s'être rendu compte de ses difficultés et pour lui, le diagnostic a été synonyme de l'arrivée imminente d'une aide adaptée (cf. annexe 3, p.69).

Au contraire, sa mère a avoué avoir été « désemparée » suite à ce diagnostic (cf. annexe 3, p.58). Cela venait du fait qu'elle méconnaissait la dyslexie, elle ne savait donc pas comment aider efficacement son enfant. De plus, elle s'est sentie peu entourée au départ par l'enseignante et l'orthophoniste qui s'occupaient de son fils à l'époque. Cela était également dû à une mauvaise connaissance de la dyslexie et des stratégies à mettre en place pour aider l'élève dyslexique de leur part. Ce n'est qu'ensuite, lorsque son fils a bénéficié d'une prise en charge adaptée, qu'elle a pu mieux réagir face à son trouble et réellement comprendre que ce diagnostic allait permettre de lui apporter une aide adaptée.

Cela est cohérent avec ce qu'avaient évoqué les membres de l'association APEDYS (cf. partie IV.1 p.33). En effet, le parent doit d'abord se faire à l'idée que son enfant n'est pas parfait (« deuil de l'enfant idéal »), mais ce diagnostic peut aussi s'avérer être un soulagement puisqu'il permet de comprendre d'où viennent les difficultés de l'enfant et donc de lui apporter des aides adaptées.

Lorsque le diagnostic de dyslexie a été annoncé à l'enseignante qui était à l'époque celle de K., au dire de la mère de K., sa réaction n'a pas témoigné d'une réelle volonté d'aide envers l'élève dyslexique. Son aide s'est axée sur de petites stratégies qui entrent plutôt dans le cadre de la différenciation pédagogique, aucun projet d'aide n'a été formalisé. Aujourd'hui les choses sont très différentes notamment grâce à l'instauration du P.P.R.E. et à une réelle sensibilisation à la dyslexie qui a été menée dans cette école grâce à la volonté des enseignantes. L'enseignante de la classe où est scolarisé K. cette année s'implique réellement dans la prise en charge de son trouble, elle n'a pas été inquiète lorsqu'elle a su qu'elle allait l'accueillir dans sa classe. Il est possible de penser que c'est aussi lié au fait que la dyslexie est un sujet bien connu à l'école, du fait de l'accueil antérieur d'enfants dyslexiques (à un niveau plus faible que K., certes) et du fait qu'une des enseignantes à elle-même des enfants dyslexiques. Cela a sûrement contribué à la sérénité de l'enseignante à l'idée d'accueillir K. dans sa classe.

Donc, l'accueil du diagnostic par les différents acteurs dépend en partie de leur connaissance de la dyslexie et du degré de nécessité de l'aide à apporter à l'élève. En effet, plus les acteurs méconnaîtront la dyslexie, plus ce trouble leur fera peur. Plus les difficultés seront visibles, et donc plus elles nécessiteront des aides, plus le diagnostic connaîtra un bon accueil, il sera de ce fait perçu comme un moyen d'apporter et d'adapter les aides nécessaires.

V.4- Le rejet de l'enfant dyslexique

Les entretiens mettent en évidence qu'il existe une forme de rejet à l'égard de l'élève dyslexique.

C'est ce que la mère de K. évoque dans l'entretien qu'elle m'a accordé. Cependant, elle ne l'affirme pas ouvertement, elle commence d'abord par dire de la dyslexie que « ce n'est pas une maladie », puis elle évoque ensuite un suivi par la M.D.P.H., donc relatif au handicap, puis elle explique que ce trouble « fait partie des handicaps » mais que les dyslexiques « ne sont pas des gens handicapés ». Ensuite, elle dénonce la perception que la société a du handicap et de la personne handicapée, ainsi que le manque d'aide apportée à ces personnes. Elle fait comprendre qu'elle pense que la société n'a pas assez d'admiration pour les personnes qui se débattent au quotidien avec leurs difficultés (cf. annexe 3, p.58 à 68).

Nonobstant, bien qu'au fil de l'entretien, elle semble admettre que la dyslexie est un handicap, elle termine tout de même par stipuler qu'il n'y a « pas de honte à être handicapé ou à avoir des difficultés », de cette manière, elle fait comprendre que pour elle, son enfant n'est pas handicapé, qu'il présente juste des difficultés. Donc, il semble qu'il soit difficile pour un parent d'admettre que son enfant soit étiqueté comme étant handicapé, cela se remarque par la réticence à utiliser le mot « handicap » dans le cadre de la dyslexie. Cela est probablement dû au fait que la mère veut protéger son enfant, en effet, elle met en avant la stigmatisation des personnes handicapées, donc admettre que son enfant présente un handicap serait synonyme de stigmatisation pour lui. La mère de K. évoque donc un rejet de la part de la société.

A l'échelle de K., ce rejet s'est matérialisé par certaines moqueries de la part de ses camarades d'école. D'ailleurs, K. n'évoque cela qu'à la fin de l'entretien (cf. annexe 3 p.72), sûrement qu'il lui était plus facile de parler de cette conséquence de son trouble après avoir été mis en confiance par les échanges que nous avons eus précédemment que de me confier ces difficultés dès le début de l'entretien. Cela met donc en jeu une composante émotionnelle dans le quotidien de l'élève dyslexique à l'école, en effet, savoir qu'on va se moquer de lui s'il commet des erreurs ajoute encore aux difficultés liées à son trouble. De plus, cela ne permet pas à l'enfant de créer des liens d'amitié avec les autres élèves de sa classe, il ne sera donc pas dans une situation de sécurité affective optimale. Fort heureusement pour K., une intervention de son orthophoniste dans sa classe a permis de stopper ces moqueries et même de créer une solidarité des autres élèves envers K. (cette intervention sera plus détaillée par la suite, dans la

partie V.7 de ce Mémoire). Ici, le rejet originel à l'égard de la dyslexie s'est transformé en facteur d'encouragement.

Donc, bien que les camarades de classe de l'élève dyslexique et au delà de cela, la société toute entière, fasse preuve de rejet envers les personnes touchées par ce trouble, tout comme envers le handicap en général, cela pourrait probablement être réglé si une sensibilisation adéquate était proposée.

V.5- Les lacunes de la prise en charge des enfants dyslexiques

Au vu des entretiens, il apparaît que les différents partenaires qui agissent avec K. ont mis en évidence qu'il existait des lacunes dans la prise en charge des enfants dyslexiques en général. Ce sont l'enseignante et la mère de K. qui ont pointé ces manques.

Les manques en question relèvent surtout de la formation des intervenants. En effet, au niveau de la formation des professeurs des écoles en particulier, des critiques sont formulées. Les deux parties mettent en avant qu'il y a un manque de formation sur le sujet de la dyslexie, pour l'enseignante de K., il serait même nécessaire que cela fasse partie « de la formation initiale » et que « deux-trois jours pleins » soient consacrés à l'étude de cette thématique (cf. annexe 3, p.80-81). En effet, pour cette enseignante, la dyslexie est un trouble de plus en plus répandu, il convient donc pour les enseignants de pouvoir proposer des réponses adaptées. Or, pour être en capacité d'apporter ces réponses, l'enseignant doit savoir à quel trouble il est confronté et comment celui-ci se traduit. D'où la nécessité d'une sensibilisation à ces questions dès la formation initiale. La mère de K. va jusqu'à proposer que les enseignants puissent exprimer une suspicion de dyslexie pour orienter les parents vers un orthophoniste qui posera un diagnostic (cf. annexe 3, p.59). Elle met également en avant qu'il faudrait que les enseignants disposent d'une palette de propositions pour aider dans un premier temps l'enfant dyslexique avant qu'un suivi plus global soit mis en place, ce qui peut prendre du temps.

La seconde piste concernant la formation des différents intervenants concerne les orthophonistes. Le constat suivant a été fait : certains orthophonistes s'avèrent être plus compétents dans certains domaines que d'autres, cela peut être par exemple le calcul, et parfois, certains sont spécialistes du suivi de la dyslexie. Cependant, ces compétences ne sont pas clairement affichées par le professionnel, en effet, cela n'a aucune valeur officielle puisqu'il n'existe pas vraiment de spécialisation dans la formation de l'orthophoniste. Cela

relève plutôt d'une affinité avec telle ou telle thématique. De plus, il serait intéressant que les orthophonistes soient répertoriés selon leur « spécialité ». De ce fait, il serait plus facile d'orienter convenablement les élèves selon leurs difficultés et de les faire bénéficier d'un suivi efficace, qui répondra réellement à ses besoins (cf. annexe 3, entretien avec un parent, p.67 et entretien avec l'enseignante p.78).

Le cas de K. en est une parfaite illustration, sa première orthophoniste n'était pas très au fait de la prise en charge de la dyslexie, de même pour l'enseignante de sa classe lorsqu'on l'a diagnostiqué. Donc peu de choses pour aider K. ont été mises en place à l'époque. Aujourd'hui, il a pu progresser grâce au suivi d'une orthophoniste très compétente dans la prise en charge de la dyslexie et à l'aide d'une équipe d'enseignante sensibilisée au sujet.

Ainsi, les réponses aux lacunes énoncées pourraient résider dans une formation de meilleure qualité, d'une part des enseignants et d'autre part des orthophonistes. Pour l'enseignante, il s'agirait d'une sensibilisation systématique au sujet de la dyslexie et pour l'orthophoniste cela se traduirait plutôt par une éventuelle spécialisation à ce sujet.

V.6- Le quotidien de la dyslexie

Les entretiens révèlent que la prise en charge de la dyslexie est avant tout un enjeu du quotidien.

A l'école, l'enseignante de K. met en place des petites stratégies pour l'aider dans son travail, comme l'avaient conseillé les intervenants du colloque santé qui a eu lieu à l'IUFM (cf. partie I.4.2), ce sont les suivantes : la différenciation qui se traduit par une réduction de la longueur des travaux proposés pour K., elle privilégie également l'oral, elle écrit aussi régulièrement pour lui sous forme de dictée à l'adulte. Outre les moyens matériels, l'enseignante utilise aussi sa posture professionnelle pour aider K., en effet, elle utilise souvent sa voix pour le reconcentrer sur son travail, ainsi que des gestes d'encouragement envers lui, comme « une petite tape » sur l'épaule. Elle passe également des contrats oraux avec lui, par exemple « si tu fais ça, moi je t'aiderai pour écrire ça ». Cependant elle avoue ne pas avoir mis en place d'outils particuliers pour K., elle adapte juste le travail du reste de la classe (cf. annexe 3, p.73 à 82). Cela est plutôt contraire à ce qui est conseillé dans l'aide aux élèves dyslexiques mais elle légitime son choix en avançant qu'elle l'a fait pour privilégier l'intégration de K., pour éviter qu'il soit stigmatisé.

K. dispose également en classe d'un pupitre dont la mise en place a été demandée par l'orthoptiste, en effet, présenter les supports à lire sur un plan incliné favoriserait la lecture. De même, des prismes ont été adaptés sur ses verres de lunettes, également à la demande du professionnel. En effet, les élèves dyslexiques auraient des problèmes dans la perception globale des mots. Ces prismes permettraient d'envisager le mot sous un autre angle de vue et assureraient donc une meilleure lecture de ceux-ci.

Cependant, cette gestion au quotidien du trouble ne se fait pas qu'à l'école, il faut aussi en tenir compte dans la vie de famille de l'enfant. En effet, outre les démarches auxquelles doit faire face la mère de K., elle est aussi confrontée à une relation particulière avec son fils (cf. annexe 3, p.63-34). En effet, la dyslexie affecte la capacité d'attention de K., elle doit donc lui répéter plus souvent les choses qu'à son autre enfant. A force de répéter les choses, elle est soumise à plus d'énervement et doit prendre sur elle pour ne pas répercuter cet énervement sur K. car elle sait qu'il ne servirait à rien de le houspiller du fait que ces difficultés sont liées à son trouble. La relation parent/enfant se trouve donc modifiée à cause de la dyslexie, en effet, elle est moins sereine et devient le théâtre de plus de tensions, cela quotidiennement.

Heureusement pour lui, K. est un enfant qui est très ouvert à la communication, cela a été reconnu par tous les acteurs interrogés. Donc les difficultés posées par son trouble au quotidien peuvent se solutionner plus facilement grâce au dialogue. De plus, cela lui permet également d'interagir avec les personnes qui l'aident dans la gestion de la dyslexie, ainsi, il peut leur communiquer les problèmes qu'il rencontre et de ce fait, ceux-ci peuvent trouver une solution plus rapidement. De même, cela lui permet d'obtenir des réponses plus rapidement s'il se pose des questions à propos de son trouble. Donc, la communication semble être un élément important dans la gestion de la dyslexie au quotidien.

La dyslexie est donc un trouble qui va au-delà des simples aptitudes scolaires, elle affecte l'enfant dans son quotidien, et même avec sa famille. La situation reste tout de même plus facile à gérer si la communication peut avoir lieu entre les différents acteurs de l'aide à l'élève.

V.7- L'importance de la coopération

Le point le plus saillant dans les entretiens est la coopération, en effet, il ressort dans

chacun de ceux-ci.

Il est vrai qu'au vu du nombre d'aides dont bénéficie K., il convient d'organiser une coordination pour rendre leur utilisation optimale. Cela se matérialise en premier lieu par le P.P.R.E. qui formalise les objectifs du suivi au sein de l'école. Donc avec les enseignants, les membres du RASED mais aussi les parents et l'élève. L'avantage principal de ce dispositif dans ce cas, est que tous les acteurs se sentent réellement inclus. Cependant, le P.P.R.E. est censé être mis en place pour une courte durée (cf partie I.4.1), or, la dyslexie est un trouble long. Donc ce n'est pas forcément le dispositif le mieux adapté. Mais il permet tout de même d'assurer une continuité avec le collège grâce au P.P.R.E. passerelle, c'est d'ailleurs un atout de pouvoir assurer un accompagnement de l'élève vers le collège qui est une phase de transition importante. Donc le P.P.R.E., malgré ses limites, semble tout de même assez adapté dans le cas de K.

D'une manière générale, il semble qu'il y ait deux acteurs majoritaires dans le suivi de K. : sa mère et son enseignante. Elles agissent chacune dans leur sphère. En effet, la mère de K. supervise la communication entre l'orthoptiste, le centre du langage, la M.D.P.H., bientôt l'ergothérapeute et l'orthophoniste (bien que celle-ci envoie régulièrement des rapports de suivi directement à l'école de K.) et fait parvenir les informations à l'enseignante. De son côté, cette dernière récolte les différents éléments du suivi de K. au niveau des membres du RASED et de l'inspection académique, à ce propos, elle a notamment appelé personnellement afin d'appuyer la demande d'A.V.S.-i qui a été rejetée. L'enseignante fait également parvenir à la mère de K. les informations qu'elle recueille.

Un autre avantage d'une telle coopération pour l'élève dyslexique est qu'elle lui propose des façons différentes de travailler, en effet, chacun des acteurs à sa propre manière d'appréhender les difficultés dues au trouble, et c'est cela qui permet une réelle progression pour l'élève. En effet, l'enseignante va travailler en adéquation avec les programmes scolaires, de même pour les enseignants spécialisés qui auront en plus l'avantage de la relation duelle, quant à l'orthophoniste, elle aussi dans la relation duelle, elle peut sortir des programmes et donner des outils plus pratiques à l'élève. En tout cas, plus l'élève côtoie d'intervenants, plus il y aura de chances pour qu'une des techniques de travail proposée par l'un ou l'autre des intervenants lui convienne.

De plus, la coopération très forte qui existe entre les professionnels dans le cas du

suivi de K. a permis la mise en place d'ateliers de sensibilisation à la dyslexie dans la classe par son orthophoniste. Grâce à cela, les moqueries qui pouvaient être celles de ses camarades se sont transformées en une réelle entraide. Du fait de s'être en quelque sorte mis à la place de K., ses camarades comprennent désormais qu'il lui est plus dur de mener à bien les tâches qu'ils font tous quotidiennement, et c'est donc tout naturellement qu'ils le félicitent de ses réussites. Cette coopération entre camarades n'a donc été rendue possible que par la coopération efficace de l'enseignante et de l'orthophoniste.

Il est très important pour K. qu'on mette en avant ses réussites, cela lui permet d'avoir lui-même conscience de ses progrès. Or, au vu de l'entretien, il semblerait que cela soit bien intégré pour lui puisqu'il compare lui-même un travail du 5 septembre 2011 (annexe 4) avec un travail mené deux mois plus tard (annexe 5) en pointant ses progrès. Cette prise de conscience des progrès réalisés n'est rendue possible que grâce à la coopération des différents acteurs, notamment pour que l'élève prenne confiance en lui.

Cependant, il peut arriver que cette coopération mette une pression sur les épaules de l'élève. En effet, de ce fait il est entouré de toutes parts par des personnes qui veulent l'aider, ce qui fait qu'il a peu de moments pour réellement se ressourcer et prendre du recul par rapport à son trouble. De plus, s'il ne s'implique plus dans son suivi, tous les acteurs sont au courant dans de brefs délais grâce au réseau organisé autour de lui. C'est ce que l'orthophoniste a mis en avant. Mais dans le cas de K., sa propension à la communication lui permettra d'exprimer s'il ressent une pression trop forte. Il lui est d'ailleurs déjà arrivé de demander à sa mère de réduire le suivi orthophonique lorsque celui-ci se révélait trop lourd pour lui. Cela a donc placé sa mère face à un dilemme, permettre à son fils de prendre un peu de repos au détriment de ses progrès ou bien l'obliger à garder le même rythme de suivi au risque de l'épuiser et de le désintéresser (cf. annexe 3, p.63). Elle a choisi la première option mais non sans y réfléchir, de ce fait, elle a encore été confrontée à une nouvelle responsabilité, celle de décider pour son fils du choix qui se révélerait être le moins dommageable dans son suivi, au risque de ralentir les progrès faits par K. avec tous les acteurs qui le prennent en charge. Or, il semblerait que son choix ait été bénéfique pour K. puisqu'il a repris les séances avec l'orthophoniste sans rechigner après la baisse de leur rythme. Mais cela met en lumière les lourdes responsabilités que doit porter au quotidien la mère de K., comme de nombreux parents d'enfants dyslexiques. Or, ces responsabilités sont surtout dues aux exigences de l'institution scolaire, comme l'évoque la mère de K. dans son entretien, en effet, si l'Ecole

n'avait pas des exigences standardisées, toutes ces démarches passeraient au second plan. C'est donc un peu pour répondre à cette norme que la mère de K. réunit tous ces acteurs autour de lui. Il y a donc une tension entre ce que prescrit l'institution et ce que souhaiterait réellement la mère de K. pour son fils. Cependant, si l'Ecole a un certain niveau d'exigence, c'est afin de favoriser l'inclusion des élèves dans la société. Or, pour que K. atteigne ces exigences et puisse donc mettre toutes les chances de son côté pour réussir sa future vie de citoyen, il est nécessaire de coordonner les aides dont il dispose autour de lui. De cette coordination découle la coopération qui présente l'avantage d'orienter tous les acteurs dans une direction commune pour le suivi de K.

Il semblerait donc que la coopération soit un facteur central dans le suivi de l'élève dyslexique. Elle doit s'effectuer entre tous les acteurs en charge du cas et sans négliger l'élève afin de bénéficier d'une efficacité optimale.

Conclusion

Avant de conclure, il est important de rappeler la problématique qui guidait cet écrit : comment un enseignant peut-il, dans le cadre scolaire, prévenir la difficulté scolaire voire l'échec chez les élèves dyslexiques en coordonnant son action avec les autres partenaires de l'enfant dyslexique ? Il semblerait que la prévention de la dyslexie soit effective pour le professeur des écoles seulement en partenariat avec d'autres intervenants, cela notamment car il est peu formé sur ce thème. C'est donc pour cela qu'il s'est révélé instructif d'interroger plusieurs de ces acteurs.

Les hypothèses autour desquelles s'articulaient ce mémoire étaient au nombre de trois. La première était la suivante : à l'école, l'enseignant pourrait avoir recours à différents dispositifs pour lutter contre les difficultés liées à la dyslexie. Elle s'est avérée validée car dans le cas de K., un P.P.R.E. coordonne les actions qui lui sont destinées et l'enseignante propose également des stratégies dans le but de l'aider. au quotidien dans la classe.

La seconde hypothèse selon laquelle ces dispositifs permettraient la réduction des écarts de niveau scolaire entre les élèves dyslexiques et les autres élèves se trouve également validée, en effet, K. lui-même est conscient de son évolution. De plus, depuis la mise en place du P.P.R.E., K. a fait des progrès remarquables. Or, sans ces aides, il est probable qu'il aurait gardé un niveau constant et que donc, l'écart aurait continué à se creuser avec les autres élèves.

La dernière hypothèse se trouve elle aussi validée, elle énonçait que ces dispositifs seraient mis en place avec la coopération de différents acteurs du système éducatif - dont le personnel spécialisé du Réseau d'Aides Spécialisées pour les Elèves en grande Difficulté – R.A.S.E.D.– et les partenaires extérieurs comme l'orthophoniste. C'est en effet le cas, le P.P.R.E. est mis en place non seulement avec le concours des membres du R.A.S.E.D., mais aussi grâce à une coopération avec les parents (autour desquels gravitent beaucoup d'autres acteurs tels que l'orthophoniste, l'orthoptiste, les membres du centre du langage...) et l'élève lui-même qui n'est à négliger sous aucun prétexte. Toutefois, pour que les effets de cette coopération ne s'avèrent pas trop éphémères, il faudra veiller à ce qu'elle soit inscrite dans la durée, notamment grâce à des dispositifs comme le P.P.R.E. passerelle. De plus, même si dans le cas de K. la coopération s'avère être efficace, il convient tout de même de veiller à ce qu'elle ne devienne pas oppressante pour lui au risque qu'elle ne soit plus source de progrès

mais d'angoisse. De même, il faut que cela reste gérable au quotidien pour sa mère, principale coordinatrice des actions mises en place autour de K., afin qu'ils puissent bénéficier d'une vie de famille hors de son trouble.

Le cas de K. est une réelle illustration du fait que la relation entre dyslexie et échec scolaire n'est pas automatique.

Concernant ma professionnalisation, la recherche qui m'a permise d'aboutir à ce mémoire m'a offert une perspective unique sur le trouble qu'est la dyslexie. En effet, elle a mobilisé beaucoup d'affects en moi dans un premier temps, ce qui m'a permis ensuite d'envisager ce trouble d'une manière plus sensible, en tenant compte de son poids pour un enfant scolarisé en école élémentaire. Dans un second temps, j'ai pu réfléchir à la manière dont j'envisagerais ce trouble si un enfant dyslexique était scolarisé dans ma classe, de ce fait, je me suis projetée dans mon avenir professionnel. Je pense que cette recherche me permettra de mieux appréhender l'accueil d'enfants dyslexiques et d'y proposer des réponses adaptées, cela grâce au fait que je suis désormais sensibilisée à ce thème. Une sensibilisation qui, d'ailleurs, serait bénéfique à tous mes collègues qui risquent eux-aussi d'accueillir des enfants dyslexiques dans leur classe au cours de leur carrière.

Cela ouvre donc une piste au niveau de la formation des professeurs des écoles, voire même des professeurs du second degré, car cette recherche a vraiment mis en évidence un sentiment de lacune sur le thème de la dyslexie. En effet, que ce soit familles d'élèves dyslexiques ou enseignants, tous réclament d'être mieux formés à ce sujet. Il est vrai qu'une mauvaise prise en charge est embarrassante pour l'élève dyslexique qui risque l'échec scolaire, mais également pour l'enseignant qui sera frustré de ne pouvoir aider comme il se doit son élève. Donc, inclure une sensibilisation à la dyslexie dans la formation des enseignants permettrait une meilleure prise en charge des élèves touchés par ce trouble.

Pour le métier d'enseignant, je pense que cette recherche met aussi en avant la nécessité de repérer au plus vite l'élève dyslexique afin de lui apporter des aides efficaces et qui lui correspondent. C'est grâce à ces aides que l'élève dyslexique pourra échapper à une situation d'échec scolaire, et même se trouver en situation de réussite.

Bibliographie

American Psychiatric Association – A.P.A. (2000). *Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques*. Paris : Masson.

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bellone, C. (2003). *Dyslexies et dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques d'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues : Ortho Edition.

Caglar, H. (1998). La compréhension de l'échec scolaire à travers la lecture des crises familiales : la technique du double cursus commenté. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch (coord.) *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* (pp 27-53). Paris : ESF.

Cahen, J. (2000). *Réussir malgré sa dyslexie, du côté de l'espoir*. Paris : L'Harmattan.

Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Lille : Septentrion presses universitaires.

Chokron, S. (2010). Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages. In S. Chokron (coord.) *Approche neuropsychologique des troubles spécifiques des apprentissages* (pp 9-25). Marseille : Solal.

Conte, A. (2000). Les politiques face à la dyslexie. Etat des lieux au niveau national et sur la région. In M. Habib & V. Rey (coord.) *Dyslexie Dyslexies, Dépistage, remédiation et intégration* (pp 11-13). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Das, J.P. (2009). *Reading difficulties and dyslexia, an interpretation for teachers*. Delhi : SAGE Publications.

Deman, I. (2010). *100 idées pour aider les élèves en difficulté à l'école primaire*. Paris : Editions Tom Pousse.

Fombonne, O. (2007). Comment les dyslexies s'éclairent de la pratique analytique. *La revue lacanienne* [en ligne], n°2, p.51-63 [réf. du 5 février 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

Freud, S. (2005). Pour introduire le narcissisme. In S. Freud (coord.) *Œuvres complètes, psychanalyse. 12. 1913-1914* (pp 217-245). Paris : Presses universitaires de France.

Gombert, A. et al., (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et

vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie* [en ligne], volume 3, n°164, P.123-138 [réf. du 10 mai 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

Jumel, B. & Savournin, F. (2009). *L'aide mémoire du WISC-IV*. Paris : Dunod.

Lovey, G. & Nanchen, M. (1998). Une difficulté s'est muée en échec, comment en sortir ? In F. Blanchard, E. Casagrande & P. Mc Culloch (coord.) *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* (pp 79-95). Paris : ESF.

Malarewicz, J.A. (1998). Dynamique familiale et réussite de l'échec scolaire. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. Mc Culloch (coord.) *L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* (pp 139-152). Paris : ESF.

Raulin, D. (2012). *Comprendre et expliquer les dispositifs d'aide et d'accompagnement dans les EPLE*. Scéren CRDP du centre académie d'Orléans-Tours.

Van Hout, A. & Estienne, F. (1994). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Bruxelles : Masson.

Wittrant, M.F. (2003). Le projet individuel de scolarisation. In G. Dansette (coord.) *Dyslexie. Dépistage à l'école au quotidien, conseils pratiques* (pp 65-71). Paris : Editions Josette Lyon.

Zesiger, P. Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance* [en ligne], 2004, volume 3, n°56, p.237-243 [réf. du 6 février 2011]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>

Table des annexes

Annexe 1- Photographie de la salle où sont pris en charge les enfants en difficulté.....p 51

Annexe 2- Photographie du boxe consacré à l'aide d'un enfant dyslexique.....p 52

Annexe 3- Retranscription des entretiens.....p 53

Annexe 4- Photographie du travail d'un enfant dyslexique au 5 septembre 2011.....p 83

Annexe 5- Photographie du travail d'un enfant dyslexique au 5 décembre 2011.....p 84

Annexes

Annexe 1- Photographie de la salle où sont pris en charge les enfants en difficulté



Annexe 2- Photographie du boxe consacré à l'aide d'un enfant dyslexique



Annexe 3- Retranscription des entretiens

Entretien avec l'orthophoniste :

Interviewer :	Depuis quand K. est-il suivi ?
Orthophoniste :	Ah, alors là sur les questions techniques on va être embêtées, je pense que ça fait... Il vous faut des dates précises parce que moi je reprend la rééducation ?
I :	Hum, pas forcément précises, mais, on peut par exemple, enfin, avoir une fourchette de quand il a commencé le suivi orthophonique et depuis quand vous le suivez quoi.
O :	Je le suis depuis très très peu, depuis janvier et je l'ai vu trois fois.
I :	D'accord.
O :	Donc c'est vrai que là ça va être un peu... Je pense qu'il est suivi depuis plusieurs années quand même. Peut être pas seulement par ma collègue mais euh, voilà ça fait un certain temps qu'il est pris en charge et reconnu comme dys.
I :	D'accord, très bien. Euh, donc en quoi consiste la prise en charge que vous proposez, vous et votre collègue, du coup ?
O :	Ah ben c'est une prise en charge orthophonique donc il s'agit effectivement d'aider l'enfant à pallier les déficiences en lecture principalement. Ça commence généralement par la lecture puis ça continue en orthographe. Les pauvres ils ont pas terminé en général... Donc c'est, on travaille sur les deux voies d'accès de lecture, soit la voie d'assemblage, soit la voie d'adressage, soit les deux en parallèle. Euh, on leur apprend des petites méthodes pour se reprendre un petit peu, se canaliser, et voilà... Surtout cibler les erreurs qu'ils peuvent faire fréquemment.
I :	D'accord, très bien. Euh, selon vous, cette prise en charge a-t-elle un impact sur K. ?
O :	Alors, là moi j'ai pas le recul nécessaire mais vu, euh... le niveau de dyslexie qu'il a et les choses qu'il est capable de faire, oui. Alors, est-ce que c'est que la prise en charge, bien sûr que non, c'est un ensemble. Mais oui, ça lui a permis vraiment de progresser et d'arriver à s'en sortir à des moments, oui oui, à...
I :	Donc vous venez de me parler de son niveau de dyslexie, euh, à ce propos, enfin, comment est-ce qu'il est situé ? A ce niveau là, est-ce qu'il est plutôt...
O :	C'est... Il est reconnu dyslexique plus plus on va dire... hein, voilà, oui.
I :	D'accord. Et euh, est-ce que vous sentez qu'il existe un lien entre votre prise en charge et sa scolarité ?
O :	C'est à dire, un lien sur quel plan ?
I :	C'est à dire, est-ce que vous avez l'impression que ce que vous faites c'est totalement décousu d'avec ce qui se passe en classe ou est-ce que vous pensez que, qu'il...
O :	Alors, on ne suit pas le programme scolaire hein...
I :	Oui... Oui, oui...
O :	C'est le principe, maintenant, lorsqu'ils arrivent dans les classes un petit peu plus élevées comme K., le but du jeu est de travailler les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en classe, à nous de sortir la boîte à trucs, on va dire, au moment où ils ont besoin, voilà, de comprendre mieux une règle d'orthographe ou de corriger systématiquement une règle, euh, des fautes récurrentes, etc... Leur apprendre à mémoriser les temps, puisque ça va être le programme classique. Euh, il y a un lien, quand ils sont plus grands, on finit par faire un lien.
I :	D'accord, merci. Euh, donc, est-ce que vous savez que K. fait l'objet d'un P.P.R.E. actuellement ?

O :	Oui, il est censé être pris en charge un petit peu, oui. De manière plus globale on va dire, voilà.
I :	Oui. Et donc, vous vous sentez impliquée dans ce dispositif ou pas du tout ?
O :	Pour l'instant pas du tout, mais c'est normal j'arrive un petit peu après la bataille. Donc, euh, ben après en général on se met en lien, on est contacté et, euh, on échange par courriers ou il y a des rencontres. En général, en tout cas pour les autres enfants, ça fonctionne, donc il n'y a pas de raisons pour que dans ce cas là voilà.
I :	D'accord, très bien. Et, est-ce que vous, enfin là du coup c'est pareil, la question va être un peu biaisée... Est-ce que vous avez constaté un impact du P.P.R.E. sur K. ? Mais là...
O :	Là c'est, voilà... (rires).
I :	Voilà (rires). Donc globalement vous pensez que le lien avec l'école va finir par se faire ?
O :	Oui, en général il se fait de toute façon.
I :	D'accord.
O :	Plus les années passent d'ailleurs plus il est réel et cohérent donc, euh...
I :	D'accord, est-ce que vous pensez que c'est cette coordination d'action qui va faire que K. va pouvoir progresser ?
O :	Oui, ah oui, très sincèrement oui, oui, oui.
I :	D'accord.
O :	Oui, oui parce que, euh, plus nous sommes nombreux en tant qu'acteurs à aller dans le même sens, mieux ça fonctionne. D'abord, plus l'enfant se rend compte que de toute façon il ne sera pas lâché, euh, dans le bon sens du terme comme dans l'autre hein de toute façon (rires). Tout le monde lui mettra un petit peu... c'est pas la pression, mais enfin tout le monde se sentira impliqué donc il ne pourra pas faire autrement que l'être lui-même. Et puis, oui, savoir que tout le monde communique, euh, c'est aussi quand même rassurant, hein. Même si parfois c'est un peu lourd parce que, euh, ils peuvent pas échapper ou dire à l'un ou à l'autre : « ça j'ai pas fait » ou « j'ai pas vu », enfin voilà, mais je pense que ça les, oui, je pense que c'est ce qui les fait progresser, hum.
I :	D'accord, donc vous pensez que lui aussi se sent impliqué de ce fait, de la collaboration ?
O :	Oui, oui, d'autant que bon, K. est un enfant qui s'intéresse beaucoup, qui communique beaucoup, euh, qui est assez mature. Il a des petites remarques assez... assez pertinentes quand même. Parfois, peut-être, il s'implique trop sur le plan émotionnel aussi, ça c'est possible.
I :	D'accord, et euh... de ce fait, sur le plan émotionnel, est-ce que c'est une caractéristique spéciale chez cet enfant ou est-ce que ça se retrouve beaucoup chez d'autres enfants dyslexiques ?
O :	Non, lui est particulièrement à fleur de peau je pense.
I :	D'accord. A propos de son trouble donc ?
O :	Pas à propos de... Alors, il vit bien son trouble, je pense qu'il s'y est fait, que parfois ça lui, ça le, ça lui pèse, parce que c'est un enfant qui veut faire... qui veut bien faire. Il a un petit côté perfectionniste quand même. Donc, euh, il doit y avoir des moments où ça le, ça l'énerve hein. Parce que... il est conscient de ce qui est bien, ce qui est mal et il ne lâche pas prise. Mais, euh, mais il est à fleur de peau en général je pense. Il entre dans l'adolescence quand même et y a plein de choses qui se...voilà, qui interviennent.
I :	D'accord, mais donc vous pensez qu'il se sent bien encadré et qu'il perçoit un peu ces relations.
O :	Je pense que oui, parce qu'il parle beaucoup avec sa mère, il parle beaucoup avec l'adulte en général. Il se livre quand même assez facilement, il a envie qu'on l'écoute donc, oui, il est conscient qu'on s'intéresse à lui et euh, voilà.

I :	D'accord. Et est-ce que vous pensez que cette communication, du coup c'est aussi un, un facteur essentiel dans le fait de la prise en charge de son trouble, que le fait qu'il soit capable de communiquer comme ça assez facilement avec l'adulte...
O :	Oui, oui parce que je pense que ça lui, euh, chacun à notre manière, chaque adulte à notre façon, on lui explique, peut être un peu différemment mais ça va dans le même sens, ce qu'est le trouble. Euh, donc je pense que ça le, oui, ça le rassure, ça lui permet de construire un peu l'idée de ce que ça veut dire être dyslexique ou dysorthographique et... et ça finit, même si on lui répète beaucoup, ça finit quand même par relativiser ce que ça peut être. Parce qu'il y a différentes explications, il y a différentes façon d'alléger un peu l'histoire aussi, hein. Parce qu'il s'agit pas non plus de maintenir ou de caractériser que par ça, puisqu'il y a plein d'autres choses chez ce petit garçon. Il a beaucoup de ressources.
I :	D'accord, très bien. Hum, merci, est-ce que vous pensez que vous avez quelque chose à ajouter qui pourrait être intéressant, enfin qui pourrait lui être particulier et faire vraiment que sa prise en charge est...
O :	Nan, moi je fais confiance aux équipes, je pense que dans la mesure où il y a un suivi régulier, c'est ça, c'est... il y a pas trop de secrets, c'est un peu comme un sportif. Il faut l'entraîner régulièrement, c'est comme ça, euh, dans la mesure où il y a une régularité, non je pense que, on va dans le même sens. Et c'est le cas pour tous les autres enfants, il y a rarement d'incohérences entre les prises en charge ortho, le soutien scolaire, etc... Donc euh, là ça y est, ça roule ! (Rires). C'est au point.
I :	Tant mieux !
O :	Oui, oui, oui (rires).
I :	Bon, ben je vous remercie.
O :	Ben je vous en prie.
I :	J'ai rien d'autre à vous demander, a priori ça me paraît clair. Hum, est-ce que vous avez des exemples, je sais pas, d'exercices que vous faites avec lui ?
O :	Alors on a, du repérage visuel, nous on travaille beaucoup le repérage visuel, euh, on a des remises de mots dans l'ordre, alors avec des patrons plus ou moins compliqués bien sûr. Soit on part du mot puis de la phrase puis le texte. Hum, on va, euh, essayer de retrouver une règle d'orthographe parce que certaines sont quand même, euh, ont du mal à être imprimées, donc essayer de la retrouver au sein d'un texte. Là on attaque quand même un petit peu l'ordre, la structure dans la phrase, donc on va avoir des repérages de mots selon les fonctions. Euh, mais généralement ce sont des... ça passe plutôt sous un format plus ludique que : « on souligne les verbes en rouge, on souligne les sujets en jaune, etc... ». C'est un peu le même principe de toute façon, sauf qu'on va le présenter sous un... une forme de jeu qui fait que l'enfant se rend pas bien compte que c'est technique et répétitif.
I :	Parce que j'imagine que l'enjeu c'est aussi de pas... qu'il se sente pas encore à l'école.
O :	Voilà, hein, sinon c'est pas la peine (rires). On essaie de, de passer par d'autres voies en fait. Généralement ils sont détendus, ils sont plutôt dans la compétition puisqu'ils veulent gagner l'orthophoniste, qui perd régulièrement, c'est dingue ça ! On se demande comment elle fait pour travailler puisqu'elle est nulle (rires) ! Donc il y a un espèce de challenge qui fait que, en fait, euh, le cerveau se met à fonctionner assez vite et... et à être très concentré sur l'activité, qui en soit, n'est pas, voilà, est assez classique hein, je veux dire, chercher des verbes, chercher l'accord, euh, quel est le mot qui va avec l'autre, etc... Donc... mais, comme c'est présenté différemment, voilà, ça passe mieux en fait.
I :	Et puis il y a peut-être aussi, enfin je sais pas ce que vous en pensez, ce côté duel, du coup, vous êtes vraiment en relation directe avec lui.
O :	Oui, c'est à dire que je ne l'interroge pas, nous sommes tous les deux un peu d'égal à égal. Et, euh, alors, quand vraiment c'était évident dans un jeu que je ne peux pas me tromper parce que bon ce serait trop gros, d'autant que plus ils grandissent et moins ils sont naïfs quand même. Bien que les garçons aiment bien gagner de toute façon. Mais, euh, dans ces cas là je

	lui dis, bon, à des moments je vais me tromper exprès, donc je vais te piéger, à toi de le voir et dans ce cas là c'est toi qui gagne la carte ou la partie ou le machin... Euh, donc y a toujours ce petit coté challenge et voilà... On lui fait pas réciter ou appliquer quelque chose, on est tous les deux dans une énergie, voilà, commune, voilà...
I :	D'accord.
O :	Je pense que c'est ça qui fait qu'à des moments... et on va faire beaucoup, beaucoup d'exercices, sans qu'ils s'en rendent compte, et ça finit par rentrer hein, à force de... C'est ça hein !
I :	Oui, c'est de l'entraînement.
O :	C'est vraiment, voilà, de l'entraînement de sportif, c'est sans arrêt, sans arrêt... Et comme ça se passe bien, ben il finit par généralement, les autres enfants ils finissent par retenir, parce que c'est aussi un moyen mnémotechnique autre que se dire voilà, le verbe est en haut... Ils finissent par faire le lien avec ce qu'on leur demande à l'école, et ils se rendent compte que ce qu'on leur a demandé à l'école c'était facile mais présenté parfois de manière très scolaire ça leur paraît un monde parce qu'ils ont décidé que c'était compliqué, que c'était la classe, que c'était... Il y a aussi des a priori qu'ils ont, qui tombent ensuite quand ils se rendent compte qu'ils sont capables et que voilà, en fait ce qu'on leur demandait c'était à leur portée.
I :	D'accord. Euh, j'imagine aussi, alors vous allez me dire si je me trompe, que du fait de la relation duelle sur laquelle vous êtes, euh, c'est aussi sûrement plus facile, entre guillemets, pour vous, de trouver des, des moyens mnémotechniques adaptés à l'enfant.
O :	Oui, parce qu'on est beaucoup dans le, dans le jeu, euh, parce qu'on leur donne aussi les nôtres, hein, parce qu'on en a tous et toutes eu besoin. Parfois, ils sont, oui, ils sont un petit peu à coté du scolaire pur, hein, on est parfois un peu border-line, mais euh, le but du jeu c'est qu'ils retiennent, voilà hein. Euh, et puis effectivement, on, on cherche parfois ensemble, notamment sur l'orthographe d'usage où il y a pas de règles, et, voilà c'est comme ça et c'est pas autrement voilà, on va chercher des images, ou un dessin qui nous fait penser, ou une manière de... On, on est beaucoup dans l'imagination et c'est à celui qui aura l'idée la plus rigolote, euh, voilà, la plus originale, donc là encore ça crée la dynamique quoi, en fait, hein, c'est ça.
I :	D'accord, très bien.
O :	Pour moi on est, nous sommes des boîtes à trucs un peu les orthos, en fait c'est ça. C'est tout d'un coup, pof ! On a sorti le truc rigolo qui fait que, euh, l'enfant finit par avoir moins, moins peur, se faire moins, moins un monde de ce qu'on lui demande en fait.
I :	Se faire plus confiance aussi.
O :	Oui, c'est ça, c'est énormément de confiance, notamment en logico-maths, c'est beaucoup, beaucoup d'enfants qui ont, euh, très peu confiance en eux.
I :	D'accord.
O :	Il suffit qu'ils se rendent compte qu'ils arrivent à faire des choses et puis tout le reste suit hein. C'est pas qu'on a pas de mérite mais c'est un peu ça, c'est à dire qu'à un moment donné il suffit de déverrouiller quelque chose.
I :	C'est déjà ça !
O :	Oui c'est déjà ça ! (Rires). C'est là qu'on voit que le cerveau est magique quoi, et que ça fonctionne très bien, et que si y a pas d'a priori en fait, tout roule, c'est ça. A moins qu'il y ait des retards intellectuels ou des choses comme ça, là on est dans d'autres cas. Mais pour la plupart des enfants c'est ça.
I :	D'accord, et à quelle fréquence se fait le suivi pour K. ?
O :	K., moi je le vois une fois par semaine et je pense qu'au début de cette prise en charge ça a dû être un petit peu plus fréquent. Il devait être sûrement vu deux fois par semaine. En général c'est plutôt ça quand on, alors on commence par une séance, on fait un bilan, on commence par une séance généralement, a moins que le bilan soit vraiment, euh, très, très chuté. Euh, et

	puis en fonction de, de, du retour qu'on a de l'enfant, des exercices, etc... Si on sent que vraiment il y a, y a besoin, on augmente sur deux et puis on redescend dès l'instant où on voit qu'ils ont pris des petits mécanismes eux-mêmes, c'est une manière aussi de leur dire : « ben voilà, t'as réussi, bravo, hop, allez, une séance de moins, t'es libéré, voilà ». alors, il y a des enfants que ça angoisse et puis y en a d'autres qui sont bien contents, ça les libère, voilà. Mais euh, surtout quand on les suit depuis longtemps, au départ ils sont un peu étonnés, c'est pas qu'ils le vivent comme un rejet, c'est un peu, oui, ils se disent, mince, puis ils se rendent compte qu'en fait c'est, c'est positif, c'est une récompense entre guillemets.
I :	S'ils n'en ont plus besoin c'est que...
O :	C'est qu'ils ont tout compris, c'est que voilà, ils ont réussi à... Et que nous on pouvait plus servir autant, donc voilà hein. Très souvent, voilà, l'enfant peut comprendre que ça y est, c'est... ils ont pris leur envol quoi ! Alors, généralement les garçons ils sont plutôt fiers.
I :	Et, ces séances elle durent combien de temps ?
O :	Une demi-heure.
I :	Une demi-heure, d'accord.
O :	Une demi-heure, alors vous avez des enfants qui ont, qui peuvent se concentrer autant mais, euh, c'est toujours un petit peu difficile une demi-heure non-stop avec les dyslexiques purs, c'est, c'est très... On sent que c'est lourd, hein. Donc ils ont besoin de faire des petites pauses, de raconter vite fait leur vie, leur machin, leurs petites aventures, voilà. Parce que c'est effectivement beaucoup de concentration, donc souvent on travaille sur des détails, sur des lettres, alors, au départ c'est les lettres qu'ils inversent, etc... Donc c'est un peu, au bout d'un moment, on sent bien qu'ils saturent, voilà, pour certains une demi-heure c'est long, faut morceler et changer d'activité. Toujours autour du même sujet mais d'une manière différente.
I :	Oui, d'accord.
O :	Sinon, on sent qu'on les perd. Donc sinon c'est une demi-heure, oui, c'est ça.
I :	D'accord, merci, je pense que j'ai tout. Merci de m'avoir accordé votre temps. Avez-vous quelque chose à ajouter à propos du suivi de K. ?
O :	Non je pense que j'ai tout dit.
I :	Alors merci d'avoir accepté de me recevoir.

Entretien avec un parent :

Interviewer :	Quand est-ce que K. a été diagnostiqué ?
Parent :	Alors, on s'est aperçus qu'il avait des soucis, euh, on va dire en CE1 où il y avait vraiment des soucis. Il confondait les « o », les « a », les « m », les « n »... C'était des choses comme ça.
I :	D'accord.
P :	Donc euh, CE1, premier CE1 on a été voir une orthophoniste et donc, oui, au moment du CE1 on a été voir l'orthophoniste. Et puis il a continué pendant... trois ans avec elle. A la deuxième année elle me dit : « écoutez je pense que K. doit avoir un autre souci, il doit être dyslexique, je pense dysorthographique ». D'accord, sauf que c'est quoi ? Qu'est-ce que c'est ? Elle m'a simplement dit : « en fait c'est un problème entre le passage à l'écrit et la lecture ». D'accord, mais elle m'a pas dit ce qu'il fallait que je fasse, ni comment je pouvais l'aider. Donc euh, j'apprends ça comme ça, bon je sais c'est pas une maladie, enfin rien de grave, mais, voilà, ça aurait été bien effectivement d'être un petit peu aidé, conseillé, à savoir, ben euh, étant donné qu'on a vraiment un rôle derrière à l'école et puis faire passer le message aux instits et puis en même temps, moi à la maison comment l'aider ? Donc euh, j'ai rien su du tout de plus que ça. Et puis donc, en voyant que ça, qu'on avançait pas comme euh, enfin, il y a eu des résultats, ça allait un peu mieux, mais je trouvais que ça n'avancait plus depuis un petit moment. Donc, j'ai, voilà, pris la décision de changer d'orthophoniste. Et là ça se passe nettement mieux.
I :	D'accord. Et donc à l'annonce du diagnostic de dyslexie euh, donc au début, vous l'avez dit, vous avez été un peu désemparée...
P :	Voilà, donc la dyslexie on l'a su en fait en, en CE2.
I :	D'accord.
P :	Et donc effectivement, là sur le moment c'est... effectivement désemparée. Comment je l'aide ? Qu'est-ce que je fais ? Et l'orthophoniste, la première, m'a dit : « bah, euh, non y a rien de particulier, enfin voilà, c'est ça ».
I :	D'accord.
P :	Mais rien de plus, j'ai pas eu plus d'infos.
I :	Donc, oui. Donc la première orthophoniste elle, en gros, elle vous a un peu évincée du...
P :	Ben oui voilà, parce qu'elle m'a pas du tout inclus à tout ça en fait. J'aurais bien aimé qu'elle me dise : « voilà, on peut l'aider, c'est pas grave ». Bon, je savais que c'était pas grave mais effectivement, c'est des difficultés, mais on peut l'aider et vous pouvez vous aussi l'aider de telle et telle façon. La dyslexie, ça veut dire que...ça se comporte comme ça, comme ça... effectivement on commence à voir qu'il y a quelques petites choses qui clochent mais on a d'autres choses qu'on peut mettre en place et vous pouvez l'aider.
I :	D'accord. Donc euh, à l'époque, a priori vous ne saviez pas vraiment ce qu'était la dyslexie...
P :	Non.
I :	Et euh, aujourd'hui, est-ce que vous savez ce que c'est ?
P :	Ah ben euh, oui, maintenant, un peu plus baignés dedans avec tous les rendez-vous partout, à droite et à gauche. Oui bah, c'est vraiment la difficulté du passage à l'écrit, c'est la difficulté de la lecture aussi. Un niveau de lecture qui est beaucoup plus... euh, inférieur au niveau qu'il devrait avoir. Quand il a été, euh, évalué, en CE2, au niveau de la lecture, d'abord au deuxième CE2 puisqu'il a redoublé son CE2, il avait un niveau de lecture de CP.
I :	D'accord.
P :	Donc, euh, quand même... Donc c'est vraiment une difficulté de lecture, euh, ce qui veut dire qu'en fait il... euh, un problème de balayage au niveau du visuel, donc il a vu une orthoptiste.

I :	D'accord.
P :	Il a une rééducation avec l'orthoptiste, euh... là il a des prismes qui ont été ajouté depuis quelques mois et puis ben l'écriture qui est, euh, très lente. Donc son œil ne visualise pas non plus tout le mot, c'est vraiment que des lettres, lettre par lettre ou syllabe par syllabe. Donc systématiquement le fait d'être toujours en train de lever, rebaisser la tête, écrire et relever, il perd aussi du temps et... donc voilà quoi.
I :	D'accord. Euh, donc, lorsque vous avez annoncé ce diagnostic à l'enseignant ou l'enseignante qui était à l'époque responsable de K., quelle a été sa réaction ?
P :	(Soupir). Ben, elle a vu effectivement qu'il avait des difficultés, euh, c'est vrai que... Donc, au CE1, ben y avait quelques difficultés qui étaient effectivement présentes mais on ne savait pas encore si c'était vraiment la dyslexie. Je l'ai plus su donc en CE2, bon ben elle a dit : « voilà, donc on va essayer de l'aider du mieux qu'on pouvait ». Mais elle m'a pas semblé être super au courant.
I :	D'accord.
P :	Je trouve que c'est même des lacunes qu'il y a eu, parce que... Alors après c'est pas spécialement de sa faute, je pense que c'est, voilà, au programme c'est peut-être pas prévu et je trouve ça vraiment dommage. Alors je dis pas qu'il faut qu'une instit sache tout faire, mais au moins sache déjà, pas diagnostiquer, mais dire : « à mon avis, votre enfant il a peut-être bien un petit peu de dyslexie ». Voilà, et puis savoir dans un premier temps ce qu'on peu mettre en place pour aider dans un premier temps l'enfant. Donc, elle, elle m'avait pas l'air... bon, c'est quelque chose qu'elle avait déjà entendu parler mais elle a pas été... elle a essayé d'aider du mieux qu'elle a pu mais bon... par rapport à ce qui est mis en place maintenant...
I :	D'accord.
P :	... ça n'a rien à voir !
I :	Donc, sa réaction, vous, oui, vous avez trouvée qu'elle était appropriée mais qu'elle a pas non plus déployé des éléments considérables.
P :	Non.
I :	Euh, en tant que parent, est-ce que vous vous êtes sentie soutenue dans la scolarisation de votre fils par l'institution scolaire ?
P :	Oui, là où il est oui. Effectivement tout à fait, dans cette école là effectivement il est soutenu, euh, il est soutenu par différentes personnes dont ses institutrices qu'il a vu, euh... Donc là il est en CM2, la maîtresse de CM1 l'a bien aidée, ça a bien évolué et à ce moment, en même temps d'ailleurs on a changé d'orthophoniste. Donc c'est vrai que les deux ont déjà bien avancé, parce que la maîtresse de CM1 avait déjà ses deux filles dyslexiques, donc connaissait bien le problème, et ça, ça a été je dirais un atout finalement pour K., et la maîtresse qu'il a eu avant, qui était N. qui euh, l'a vraiment aidé à essayer de développer des choses, je dirais de la patience, elle essayait de mettre un métronome pour essayer de rythmer son travail. Quand elle voyait qu'il décrochait, qu'il en pouvait plus, elle disait : « bon écoute, c'est pas grave, tu laisses, de toute façon on va y revenir après ». Elle a vraiment... je veux dire, c'est vraiment la première institutrice qu'il a eu donc au deuxième CE2 qui l'a vraiment aidé. Euh... en plus très douce, très agréable, et c'est vrai qu'avec K. faut pas non plus braquer, faut vraiment que ça passe en douceur, elle était vraiment tolérante en disant : « hop, ben là écoute on arrête les efforts, là je vais recopier pour toi... ». Elle a vraiment développé des choses, donc là depuis, depuis cette institutrice là, effectivement il a, il est vraiment écouté, entendu. Avant, il était avec V. aussi, d'ailleurs il continue aussi avec, qui est effectivement là plus une aide ponctuelle, euh, dans, dans la classe ou dans l'école. Donc elle le prend en petit groupe à part donc ça a aussi bien aidé. Donc, non non, y a un bon soutien, non ça c'est important, c'est vraiment très important.
I :	Et, euh, oui alors du coup, j'ai bien entendu que votre fils était bien aidé à l'école mais en ce qui concerne vous en tant que parent, euh, par exemple, notamment lorsque vous avez dû monter le dossier pour son suivi, est-ce que à ce moment là vous vous êtes sentie soutenue ?

P :	Alors, euh, oui, j'ai quand même été soutenue, parce que c'est... alors, le dossier du centre du langage a été monté maintenant y a un peu plus d'un an et demi.
I :	D'accord.
P :	Donc, euh, à ce moment là effectivement j'ai rencontré V., déjà avant on avait déjà eu des rendez-vous déjà plusieurs fois pour voir un petit peu comment l'aider et ce qui, ce qui se mettait en place. Et puis donc, nan, elle m'a bien aidé en disant : « voilà, il faut envoyer ça, ça , ça... ». Maintenant c'est... elle elle pensait qu'a priori c'était eux qui montaient les dossiers mais on m'a dit : « non, non, non, non c'est les parents qui montent les dossiers ». Donc du coup, effectivement j'ai été quand même bien aidée, on m'a dit : « nan, on va vous diriger, on va vous dire ce qu'il faut faire, à qui l'envoyer... ». Donc, non, non, aussi bien pour ça, comme pour la MDPH, puisque... on est aussi au niveau de la MDPH, donc là ça y est les choses se mettent en place. Donc non, je dirais, j'ai été bien aidée.
I :	D'accord.
P :	Et bien conseillée par l'orthophoniste... la deuxième.
I :	D'accord, très bien. Euh, est-ce que vous savez si de petites ah, excusez moi, de petites stratégies sont mises en place sur le temps normal de la classe pour aider votre enfant à surmonter les difficultés de la dyslexie ?
P :	Alors, oui, il y a des choses qui ont été mises en place, surtout depuis, en fait, on va dire un an et demi.
I :	D'accord.
P :	Parce que l'orthophoniste, je sais pas si vous l'avez vu...
I :	Euh, j'ai vu C.
P :	D'accord, oui, c'est celle alors qui la remplace. Autrement c'est J., mais en fait elle est donc en congé maternité. Donc c'est elle qui a vraiment pris K., déjà dès le début c'est très bien passé. Et donc elle est intervenue en classe de CM1 pour présenter la dyslexie aux élèves.
I :	D'accord.
P :	Donc lui il s'est senti déjà mieux intégré et du coup, elle a pu travailler en partenariat avec moi et avec l'institutrice qui, elle, connaissait déjà la dyslexie aussi, pour vraiment mettre des petites choses en place. Donc alléger le travail, c'est là aussi que j'ai su que, on pouvait alléger le travail, qu'on avait pas l'obligation de lui demander, sur une évaluation, tout l'exercice à remplir. Et quelque part on s'en fichait un peu dès l'instant qu'on avait compris qu'avec la moitié ou un tiers de l'exercice, s'il était juste, c'est que c'était compris, donc qu'il y avait pas besoin de vingt opérations non plus, que si deux ou trois suffisaient. Donc il y a vraiment des choses qui ont été mises en place à partir du CM1, euh, plus concrètes. Donc un temps de travail différent, euh, une aide aussi à recopier les devoirs, euh, des photocopies aussi qui ont été mises en place donc comme là en fait ça continue, c'est pareil, soit c'est les élèves qui recopient, soit c'est la maîtresse qui va recopier pour lui, il y a des photocopies, il est interrogé plutôt donc, sur des mots qu'il doit savoir en orthographe, au lieu que ce soit écrit, c'est plutôt à l'oral, donc, il épelle les mots, euh, dans certaines évaluations je vois, c'est la maîtresse qui continue d'écrire à sa place mais c'est lui qui dicte. Donc, non, y a vraiment des choses qui sont mises en place. Euh l'ortho, l'orthoptiste avait aussi demandé à ce qu'il y ait un pupitre, une inclinaison en fait, donc ça a été mis en place, et, euh, avec aussi des petits cubes en fait, au niveau des pieds de façon à ce que se soit vraiment adapté en fait à une bonne position de travail aussi pour lui.
I :	D'accord.
P :	Donc ça, ça avait aussi été mis en place, ça avait bien été suivi, il a toujours le pupitre d'ailleurs.
I :	D'accord, et, euh, du coup, euh, ça c'est sur le temps normal de la classe, et est-ce que vous savez s'il est pris en aide personnalisée ?
P :	Il est pris justement en aide personnalisée avec V., qui, justement, complète pour certaines petites choses en classe plutôt à l'ex... enfin sur le temps de l'école.

I :	D'accord.
P :	Enfin, à l'école, et là, c'était plutôt le jeudi, le lundi ou le jeudi soir, et là maintenant par contre ça passe le lundi midi.
I :	D'accord, et c'est combien de temps ?
P :	Euh, y a que, euh, c'est une demi-heure par semaine.
I :	D'accord, très bien.
P :	Et ça, ça a été depuis, déjà, le CE2, premier CE2 je crois de mémoire.
I :	D'accord. Et euh, oui, vous m'avez dit tout à l'heure qu'il avait changé d'école, c'est ça ?
P :	Euh, oui, en fait il était au CP à l'école de la M. et au CE1, ici, à l'école du S.
I :	D'accord, et vous pensez que ça a joué un rôle ou pas ?
P :	Euh, alors, qu'il soit plus écouté, joué un rôle sur le fait qu'il soit plus écouté ?
I :	Euh oui, éventuellement...
P :	Bah, on s'est vraiment aperçus de la dyslexie en fait en CE1, enfin de la dyslexie... de ses problèmes. Donc, qu'il confonde le « m », le « n », des choses comme ça au CE1. Donc, je sais pas s'ils auraient pu au CP vraiment se rendre compte. Maintenant, il y a une question que je me pose et j'ai pas la réponse, peut-être que vous vous l'avez, je sais pas. Il a commencé à apprendre comme beaucoup d'autres d'ailleurs, avec une lecture semi-globale.
I :	D'accord.
P :	Donc, est-ce que... en se renseignant un petit peu, a priori la lecture semi-globale n'est pas la plus adaptée et peut aussi, a priori aussi développer peut être un petit peu la dyslexie. C'est ce que j'ai vaguement entendu dire, enfin du moins ce que j'ai lu aussi.
I :	D'accord.
P :	Après, bon les études ont peut-être pas encore été assez poussées pour en savoir plus. Maintenant est-ce que effectivement ça a peut-être aidé en fait, c'est vrai que quand on doit lire une phrase, que votre enfant revient du CP en disant au bout de deux jours : « ça y est je sais lire », c'est génial. Mais c'est vrai que nous, ayant appris différemment on ouvre des yeux en se disant : « ben oui il sait lire ». Mais on va reprendre lettre par lettre et là il sait rien ! Ce qui est logique d'ailleurs, mais c'est vrai que c'est un petit peu surprenant.
I :	Oui.
P :	Donc je sais pas si... je pense pas que ça aurait pu être détecté au CP, euh, maintenant... la question que je me pose quand même, c'était que ses résultats étaient bons même en moyenne section, en grande section, euh, il a quitté la grande section en écrivant des mots comme « papa », « chat », c'était des choses qui passaient bien.
I :	D'accord.
P :	Et ce qui est marrant c'est que réellement, sur cette année de CP, il y a quand même une grosse différence qu'on a vraiment commencé à noter en CE1. Donc, est-ce que effectivement cette lecture de... globale ou semi-globale a joué quelque chose, je sais pas mais... rien n'était décelable, je dirais en grande section, rien ne pensait... rien ne laissait penser que y aurait des difficultés après.
I :	D'accord, très bien.
P :	Sachant que c'est une dyslexie-dysorthographique sévère, c'est le résultat finalement du centre du langage, donc euh, y a certains que c'est plus léger, d'autres un petit peu plus intense donc euh...
I :	Peut-être que c'est aussi, hum, l'inclusion de la lecture au CP qui a...
P :	C'est possible aussi, effectivement qu'il y ait eu des blo... enfin, qui ait déclenché effectivement ça, c'est possible...
I :	Le P.P.R.E., le P.P.R.E. qui est actuellement mis en place a été mis en place quand ?

P :	Euh. (Réflexion). Ça doit être, on a dû en mettre un en place au CE2 je pense.
I :	D'accord.
P :	Parce que CE1, il a été voir l'orthophoniste. CE2, au premier, je pense que fin de premier CE2 on a dû savoir qu'il était dyslexique-dysorthographique, enfin, a priori. Euh, et oui il a dû être mis en place au CE2, alors est-ce que c'est premier ou deuxième... il a été mis en place assez tôt quand même.
I :	D'accord.
P :	Et on, il a, il a été évolué aussi selon ses difficultés. Il voyait aussi, alors je sais pas si c'est important, il voyait aussi R., qui lui en fait a plus une aide psychologique de l'enfant en fait dans l'école, donc dans son comportement avec les autres, qu'est-ce qu'il ressent, s'il a des copains, pas de copains. Donc ça aussi ça a été une aide aussi importante pour lui parce que je pense que, effectivement le fait de, de moins bien lire ça crée des différences par rapport aux autres, puis les enfants sont forcément moqueurs donc y a des petites choses... donc ça aussi, ça l'a aussi aidé. Donc il a été aidé et sur le plan de la lecture, de l'écriture à l'école avec V. et R. aussi sur le côté psychologique.
I :	Euh, ce R., c'est un psychologue scolaire ?
P :	Oui.
I :	D'accord.
P :	Donc c'est vrai que ça aussi effectivement ça l'a quand même, euh, ça l'a quand même bien aidé. Et donc le P.P.R.E. a été rédigé à chaque fois avec aussi bien V., que les institutrices et R. aussi. Donc euh, ça devait être en CE2, le premier, le deuxième je sais plus.
I :	D'accord. Il y a quelques années. Euh, et donc, est-ce que vous vous êtes sentie incluse dans, dans ce P.P.R.E. en fait ?
P :	Oui parce qu'à chaque fois j'ai toujours été conviée. J'ai toujours été conviée à tous les rendez-vous donc, euh, que ce soit sur, ben l'évolution qu'il y avait, les soucis et même la mise en place du P.P.R.E. Tout a toujours été très bien expliqué, on a toujours fait ça effectivement ensemble et ils ont mené ça aussi avec notre accord.
I :	D'accord. Et vous avez le sentiment que ça s'est fait naturellement ?
P :	Oui. Oui oui.
I :	Très bien. Est-ce que vous avez constaté un impact de ce P.P.R.E. sur K. ?
P :	Euh, il a toujours été au courant, ce qui est sûr c'est qu'il a jamais été pris de court. Il a toujours su qu'il y avait un P.P.R.E. qui était mis en place. C'était important d'avoir son accord et de lui expliquer ce que c'était. Donc R. lui a expliqué effectivement ce que c'était, V. aussi. Donc finalement c'est vraiment l'équipe éducative en fait à l'école qui lui a vraiment expliqué parce que c'est vrai que c'était mis en place avant à l'école. Donc après on en a aussi discuté avec K., euh, c'est vrai qu'on discute beaucoup de, de tout ça avec K. parce que depuis le début c'est moi qui suis vraiment à tout suivre, à tout monter les dossiers, enfin... Et euh, donc nan, nan, nan ça s'est bien mis en place. Euh, il a été euh, il l'a bien accepté aussi. Hum, et oui je pense que, aussi, ça l'a effectivement bien aidé, ça a permis en même temps de lui apprendre, en fait, vraiment plus facilement ses lacunes. Qu'il mette vraiment plus de mots sur ses lacunes. Nan, ça l'a vraiment je pense, effectivement aidé, et puis ça a mis un cadre en disant voilà : « on va viser une évolution, on va commencer par ça, et puis après ça, puis après ça. Puis quand toi tu penses que c'est acquis tu vas mettre un point vert, un point orange en cours et un point rouge non ». Donc du coup, lui aussi peut s'évaluer, et eux l'évaluent aussi. Donc ça permettait de voir un petit peu aussi, lui, hum, voir en même temps si... ben où il en était par rapport à ce que lui pensait et la réalité.
I :	Ça l'inclut réellement...
P :	Oui, oui, oui.
I :	D'accord. Et hum, donc selon, vous, la prise en charge par l'orthophoniste a-t-elle un impact sur lui également ?

P :	Oui. Alors quelques fois il en a un petit peu marre d'aller tous les mercredis, trente minutes par jour c'est... Il me dit : « ouais, j'ai pas envie, j'en ai marre... ». Mais en même temps il sait que ça l'aide. Donc, nan, ça l'a vraiment aidé, je dirais moi aussi depuis qu'on est avec elle d'ailleurs. Parce qu'effectivement j'ai un peu plus compris, euh, ce qu'était la dyslexie. Y a un site internet, y a l'APEDYS, l'association, effectivement ça aide un peu, ça aide aussi à comprendre quand même. Et puis, euh, premier contact que j'ai eu effectivement, on a bien discuté en me disant voilà, il faut que ce soit pour les dyslexiques une vue assez aérienne, il faut pas que... que les mots soient trop écrits trop petits. Il faut que ce soit assez, assez, assez gros. Ne pas hésiter à mettre de la couleur, à espacer, à faire des montages sous forme de jeux, de dessins pour comprendre des règles... Alors là, c'est un peu compliqué parce que, voilà, j'ai pas les outils pour. Euh, mais c'est vrai que ça a vraiment permis de, de mettre des choses en place. Il comprend que c'est important même si quelque fois, pff, il en a un peu marre. Donc, euh, en accord avec elle, et puis, et puis en ayant compris que c'est pas en l'obligeant et en le forçant aussi bien lui que tous les enfants dyslexiques qu'on va arriver à les aider vraiment. Il vaut mieux leur laisser un temps de pause. Donc pendant les vacances il ne va pas la voir pour avoir vraiment un temps de pause. Là, cette année, il voulait pas du tout commencer le, l'orthophoniste en septembre, il me dit : « oh non ». J'ai dit : « écoute c'est bon, on se prend pas la tête, juillet et août t'en fais pas déjà, dans ce cas bah, septembre, on en met pas en place, on met ça en place en octobre. Voilà, on essaye vraiment d'alléger, sans que ça le frustre trop parce que, on arrivera à rien, il sera plus à y aller à reculons. Déjà là y a des moments où c'est : « oh, j'ai pas envie », mais il sait que ça l'aide donc euh, donc voilà, on force pas plus les choses. Même là le collègue il me dit : « oh, le collègue, j'ai pas envie de recommencer ». Je lui ait dit : « écoute, t'en auras besoin maintenant et plus tard aussi ». Donc on peut aussi de temps en temps faire des pauses qui...
I :	Oui, pour pas non plus le dégoûter, euh...
P :	Voilà, parce que sinon c'est ce qui va se finir après, il va se passer qu'il sera dégoûté et que du coup on pourra plus rien faire.
I :	Oui, et ça l'aidera plus.
P :	Voilà, et c'est pas le but faut que ça reste un... alors un plaisir... je le comprends...
I :	Pas une corvée.
P :	Voilà, mais pas une corvée en fait.
I :	D'accord, très bien. Et est-ce que vous avez l'impression que, que du coup ce... la dyslexie a changé quelque chose dans la relation que vous avez avec votre enfant ou pas ?
P :	Hum, depuis que je le sais ?
I :	Oui, ou depuis que vous avez commencé à remarquer que quelque chose se passait.
P :	Alors, oui, dans la relation, enfin, dans la relation oui, c'est compliqué dans le sens où... c'est aussi le passage à l'acte, parce que la dyslexie ce n'est pas qu'à l'école, c'est aussi dans la vie de tous les jours, donc c'est le passage à l'acte, on donne un ordre, il a pas entendu, faut le répéter deux, trois, quatre, cinq, six, dix fois. Et quelque fois y a pas de réponses, alors là c'est énervant, c'est entendu. Donc, il décroche facilement, quand on, même quand on, quand on lui dit de faire, effectivement, quelque chose, il est en train de manger par exemple, on lui dit « écoute, après tu vas te mettre en pyjama, tu vas te laver les dents... ». On donne une chronologie et la chronologie, il va retenir une consigne, deux mais alors trois, quatre c'est même pas la peine ! Même quelques fois deux consignes, nan, ça va être qu'une seule consigne. Donc, une fois, deux fois, mais quand c'est dans la vie de tous les jours c'est pesant, c'est énervant. On ronge son frein pour pas crier mais, mais c'est difficile. Donc effectivement ça change quelque chose à la relation parce que, y a plus de conflits, parce qu'effectivement, alors sans parler qu'effectivement K. va arriver en période d'adolescence puisque là il va avoir 12 ans au mois de mars, donc bientôt. Donc, sans parler de cette période d'adolescence mais, euh, le passage à l'acte est difficile. Quand on donne un ordre, c'est difficile, hum, l'attention, c'est aussi un manque d'attention. Très vite il va décrocher, donc finalement à l'école, très vite quand il est fatigué il décroche de ce qu'on lui demande à l'école de faire. Mais à la maison c'est pareil, dans les devoirs c'est le même principe. On est en train d'apprendre une leçon, euh, il va être concentré cinq minutes, dix minutes, et puis

	<p>après, hop ça y est il décroche donc : « ah oui au fait, maman, faut que je te dise ça et tout... ». Je fais : « nan, on est dans les devoirs, ça ça peut attendre... », « oui mais tu sais à l'école... », « nan... ». Donc, les devoirs maintenant ça va mieux, mais je me suis vue être dans les devoirs pendant une heure, une heure et demie, parce qu'en même temps je ne savais pas ce qu'était la dyslexie. Et que finalement ça sert à rien d'être tout ce temps là dans les devoirs, parce que euh, finalement il apprend pas plus. C'était passer une demi-heure, trois quarts d'heure dans une leçon pour qu'il la comprenne, qu'il s'en souvienne et, et au bout d'une demi-heure il y avait plus rien.</p>
I :	Oui, et puis c'était, enfin... j'ai l'impression, à ce que vous me dites, que c'était aussi devenu une relation un peu plus « gendarme ».
P :	<p>Oui, ben oui, parce qu'effectivement, bah, c'est pareil, alors, la société est aussi un peu comme ça et c'est que finalement euh, on s'en rend compte c'est que euh, on doit être dans un cadre, on doit être dans un moule, on doit apprendre ça, on doit savoir ça, sans se soucier si l'enfant est prêt ou non, et a les capacités ou non. Peut-être qu'il les a pas maintenant mais peut-être qu'il les aura dans trois, quatre mois, cinq mois. Donc finalement, effectivement, faut bien qu'il suive un cursus qui est mis en place, un niveau qui est mis en place. Mais dans ce niveau faudrait quand même, qu'il y ait peut-être un peu plus de mobilité et on, on nous pousse nous, parents, on a toujours été aussi poussés je pense, même nous, petits, à dire : « voilà, faut qu'ils avancent, faut qu'ils sachent ça et qu'il y ait ça et ça et ça... Mais oui, mais s'ils le savent pas en même temps que les autres c'est peut-être pas grave. Ça va pas les empêcher de grandir et d'être des adultes et avoir un bon niveau scolaire et avoir une super profession plus tard. Donc y a un juste milieu effectivement entre ne rien savoir, ne rien leur imposer et trop leur imposer. Mais c'est vrai que on, voilà, on pousse un peu trop. Donc c'est vrai que maintenant j'essaie de prendre un peu de recul en disant : « bon là c'est bon, stop, on arrête, on va faire une pause, les devoirs on laisse tomber un peu ». Bien que c'est pas toujours évident de dire : « bah, tant pis, ça on laisse ». Hum, mais c'est vrai que, c'est vrai que c'est important de, de, de le préciser que quelques fois on veut trop leur en demander, trop leur en faire faire parce que y a un cadre, y a un niveau à atteindre absolument et quelquefois je trouve que c'est un peu trop. Mais c'est vrai que dans la vie de tous les jours, oui, ça... on est pus rentrés dans un rapport plus confi... conflictueux. Euh, du fait des, des, du euh, des euh, des demandes, des devoirs à faire de, des ordres à faire dans la maison. En fait, finalement voilà, je demande d'être en pyjama, c'est maintenant, c'est pas tout à l'heure, c'est tout de suite. Donc oui effectivement on est rentrés dans un rapport un peu plus conflictueux qui est pas évident et qu'est pas du tout un plaisir.</p>
I :	D'accord.
P :	<p>C'est, c'est même beaucoup de peine quelque fois parce c'est être obligé de se fâcher alors qu'on a pas envie et qu'on est à bout de nerfs et que ça fait une heure et demie qu'on est en train de répéter, rabâcher et après, une fois que c'est enfin fini, les cahiers, les devoirs et tout, c'est ffff..., on souffle. Revenir à un moment de calme et de sérénité et de sourire ben on vient pas comme ça, on passe pas de l'un à l'autre, comme ça. Donc oui, dans la vie de tous les jours ça change aussi. C'est pour ça que derrière en tant que parent c'est bien d'être aidé. C'est bien que dans... je dirais, les instits nous en parlent, nous informent un peu. Mais que les orthophonistes effectivement nous expliquent encore plus. Je crois qu'on aurait même besoin, un petit peu, je dirais, d'avoir, ne serait-ce que, on peut pas dire une formation mais un entretien, pendant une heure, une heure et demie avec une orthophoniste en disant voilà : « je vous donne des outils, vous pouvez aider votre fils, enfin votre enfant de telle et telle façon à l'école, de telle et telle façon chez vous ». A savoir, que effectivement, un enfant dyslexique ne peut pas enregistrer quatre ordres à la fois. Je vois la différence maintenant avec mes deux enfants, ce qui se met en place avec l'un et ce qui se met en place avec l'autre. Que avec un on peut donner quatre ordres qui seront pris dans la chronologie et que avec l'autre, ben ce sera pas ça. Mais après voilà, c'est des habitudes à prendre et, et, et arriver à fonctionner avec. Se dire : « ah oui, c'est vrai, c'est vrai que j'en demande tant, c'est pas la peine. Parce qu'après c'est : « maman, j'ai oublié... ». Ça fait cinq fois que je le répète donc là je m'énerve pas, je redis, mais c'est vrai que voilà, ça c'est, c'est des choses qui seraient bien en fait.</p>
I :	Mais à la limite maintenant vous préférez établir une chronologie, demander une chose à la fois mais...

P :	Une, deux, pas plus. Et quelquefois, quand ça arrive de lui-même, c'est un miracle ! Comme hier, euh, en deux temps trois mouvements il était en pyjama, la toilette faite, les dents faites, tout j'ai dit : « han, ça y est ? C'est fait ? ». (Rires). Si ça arrivait sans que j'ai à le préciser et à le dire, ne serait-ce que une fois par mois je serais contente. Parce que faut que je le répète encore et encore et encore et c'est vrai qu'il y a des moment on dit : « c'est bon là, à onze ans et demi il doit savoir ». Alors je dis pas que de temps en temps faut pas rappeler à l'ordre mais bon là, fff... Faut beaucoup, beaucoup de patience, vraiment.
I :	D'accord. Hum, est-ce que vous avez des choses à rajouter par rapport à votre expérience face à la dyslexie de votre enfant ou par rapport à, bah, sur l'aide qui vous a été apportée, l'aide que vous voudriez qu'on vous apporte ?
P :	Nan, je pense pas avoir grand chose à rajouter mis à part effectivement, voilà, derrière il faut qu'il y ait une aide pour les parents.
I :	D'accord.
P :	Euh, une aide et alors, euh, effectivement ponctuelle mais que... soit par le biais d'instits mieux formé soit par le biais de médecins éventuellement, parce que moi, le médecin généraliste : « oui d'accord, il est dyslexique-dysothographique, c'est marqué dans le dossier et voilà ». Les médecins peuvent aussi avoir un rôle d'information dans les grandes lignes, et puis après, ben diriger vers un orthophoniste éventuellement qui va, euh, nous dire comment on peut aider l'enfant. Parce que finalement, si on sait comment l'aider et ce que c'est, la dyslexie, euh, qu'ils sont déjà plus fatigués que d'autres enfants, qu'ils développent plus de trésors d'ingéniosité et que, le soir on sait que quand ils rentrent ils sont plus fatigués, qu'on peut pas leur en demander autant. Si tout ça effectivement on était au courant, ben on se prendrait moins la tête, et moi je me prendrais vraiment, je me serais vraiment, plus souvent moins pris la tête avec mon fils. Parce que du coup c'était pas les rapports que j'aurais voulu mettre en place et si effectivement j'avais su ça, qu'on m'avait expliqué en me disant : « voilà, c'est même pas la peine de lui en dire trop, quatre fois la même chose ou trois, quatre ordres différents, vous lui donnez un ordre et puis dans quelque mois, un deuxième en en donnant deux à suivre ». Là finalement y aurait eu de meilleurs rapports et euh, on auraient été guidés, enfin j'aurais été guidée. Et ça c'est vrai que ça ce serait vraiment quelque chose de bien à mettre en place. Qu'il y ait pas autant de temps d'attente avec le centre du langage, aussi, parce qu'un an et demi à deux ans c'est long, c'est très long. Donc effectivement je comprends qu'après voilà, il faut qu'il y ait plus de personnel aussi, ça a peut-être aussi un coût. Enfin, mais c'est vrai que ça, ça ce serait vraiment quelque chose d'important. Peut-être mettre en, en, euh, des formations aussi dans les écoles. Peut-être euh, une journée, je sais qu'il y a des collègues maintenant, y a l'école du sacré cœur à Pornichet qui a fait, euh, une journée en fait de formation pour tous les instits, enfin tous les profs au collège pour euh, savoir comment aider un enfant dyslexique. Donc c'est vrai que ça ce serait bien que ça soit mis en place, dans toutes les écoles, euh, dans tous les collèges. Pour au moins pouvoir les aider, parce que ce sont des enfants qui peuvent aller très très loin dans leurs études. Euh, j'ai appris qu'au CHU à Nantes y avait un médecin radiologue qui est dyslexique donc il est possible, donc du coup, euh, il a mis en place, euh, il a mis en place, en fait c'était le premier, a priori à informatiser vraiment tout le service de façon à ce que, ben tout le monde puisse lire ce qu'il écrivait. Parce que c'était illisible, et il est quand même médecin radiologue et il a fini le, il a fini le plus jeune médecin de France radiologue, ben c'est quand même pas rien quoi ! Comme quoi que un enfant dyslexique, c'est pas du tout un enfant qui est pas intelligent et qui peut pas faire de longues études. Pour hum, déculpabiliser un peu mon fils, j'ai été sur internet, y a deux ans de ça, j'ai cherché en mettant dessus « personnalités connues dyslexiques », et là j'ai trouvé plein de personnalités connues, alors y a des ministres, y a des chefs d'état, y a des acteurs... Comme quoi on peut très bien avoir une très bonne carrière... Jules Verne je crois aussi, on peut très bien avoir une très bonne carrière et en étant dyslexique, c'est pas du tout une tare et on n'est pas pour autant anormal, c'est pas, ça fait partie des handicaps mais ce n'est pas, ce sont pas des gens handicapés et c'est vrai que ça ce serait bien que ce soit plus, euh, ben, faut que les gens soient plus informés de ça. Il faut qu'à l'école aussi les instits, les profs, soient informés aussi pour aider l'enfant à comprendre, euh, ce que c'est et que y a rien de grave et qu'on s'en sort très bien. Et c'est vrai que...
I :	Et, hum, au delà de ça, enfin au vu de ce que vous me dites, peut-être aussi la société en général ?

P :	Oui, aussi oui. La société aussi en général puisque forcément, bah le handicap est pas bien pris en, pas bien, pas bien, oui, pris en considération. Quand on voit un handicapé en fauteuil roulant, ben on le regarde, ben il est handicapé, « ben oui, et alors ? Il vit comme tout le monde ! ». Euh, la société ne prend pas bien tous les handicaps en fait en compte, c'est dommage. Quand on voit les jeux olympiques, paralympiques, excusez-moi mais je trouve qu'ils ont plus de mérite, euh, franchement que les autres. Alors, ils en ont aussi hein, du mérite mais je pense que c'est quand même un combat qui est différent et euh, faudrait vraiment que le handicap soit plus dévoilé au grand jour et que y a pas de honte à être handicapé ou à avoir des difficultés. On est aussi intéressant, aussi capables que d'autres, même plus capables.
I :	D'accord, euh, donc, pour conclure, euh, dans le cas de K., euh, est-ce que vous sentez vraiment que y a une coordination entre l'école, l'orthophoniste, vous, lui et que ça le pousse vers le haut ?
P :	Oui, oui. Y a vraiment une coordination avec cette école là, bon après je sais pas, mais avec cette école là et surtout cette orthophoniste là, oui, y a vraiment une coordination qui est mis en place. Euh, on travaille en réseau je dirais, moi dès que j'ai des infos, euh, du centre du langage, moi je les ai eu donc je l'ai dit à l'école, l'école me renvoie les infos, je les donne aussi à l'orthophoniste. Le centre du langage m'a envoyé à Pen bron.
I :	D'accord.
P :	Alors ça aussi c'est important, c'est que mine de rien y a pas assez d'ergothérapeutes. Parce que du coup, là K. va logiquement bénéficier d'un ordinateur. Moi j'ai demandé à l'avoir maintenant parce qu'il est en CM2 et il sera vraiment utile en sixième. Sauf que s'il sait pas taper à l'ordinateur à une certaine rapidité, il lui servira à rien en sixième l'ordinateur. Donc euh, bon ben là c'est l'inspection académique, il faut aussi les bouger, leur faire comprendre que... et donc c'est vrai que du coup, avoir un ordinateur et les logiciels ça veut dire il faut une rééducation avec un ergothérapeute, mais les ergothérapeutes y en a pas beaucoup ! Et qu'il y a aussi une liste d'attente qui est importante et que il faut qu'il soit validé par le médecin. Par le médecin du centre Donc y a une ergothérapeute je vois sur la Baule, enfin, qui est en libéral. Pen bron par contre n'est pas en libéral, mais par contre ils ont quand même accès à des logiciels qui sont plus performants et qui conviennent effectivement à K., alors que l'ergothérapeute qui elle était en, en libéral n'avait pas le même type de logiciels, effectivement elle c'était des logiciels qui étaient plus... qui étaient gratuits, alors qu'à Pen bron c'est un logiciel payant mais au moins par contre c'est vrai que là il va vraiment pouvoir être aidé.
I :	Et euh, à Pen bron, c'est, c'est un ergothérapeute comment ?
P :	Ben en fait c'est, Pen bron c'est centre de rééducation fonctionnelle.
I :	D'accord.
P :	Je sais pas si vous connaissez.
I :	Non.
P :	Non, alors en fait c'est un centre de rééducation fonctionnelle, euh moi je connaissais ce centre en fait pour tout ce qui est suite à des opérations, euh, des, des accidents de voiture avec des handicaps très lourds. Donc c'est vraiment rééducation fonctionnelle avec de l'eau, des kinés, des choses comme ça. Et donc, j'ai su au centre du langage finalement, euh, et à la MD, par la MDPH aussi que, euh, Pen bron avait aussi des ergothérapeutes.
I :	D'accord.
P :	Donc j'ai appris ça, euh, ben quand j'étais au centre du langage, donc c'était au mois de... au mois de janvier. Donc du coup j'ai appelé Pen bron, j'ai eu très rapidement l'ergothérapeute qui m'a fixé un rendez-vous, donc on a eu rendez-vous la semaine dernière. Donc là du coup elle m'a envoyé le, le devis avec le type de logiciels qu'il lui faut. Il les a testés, et donc là du coup on va pouvoir mettre une aide en place, j'espère rapidement parce que logiquement il devrait être validé par le médecin de Pen bron.
I :	D'accord.
P :	Mais comme il a vu le centre du langage, euh et donc vraiment, ça a été vraiment diagnostiqué,

	ça permet de pouvoir, on espère, accéder plus rapidement à la rééducation avec l'ergothérapeute.
I :	D'accord.
P :	Et donc du coup, avec un peu de chance d'avoir peut-être un ordinateur avant, peut-être plus tôt. Ce qui fait que du coup, il va pouvoir être un peu plus, plus au point je dirais pour, pour le collège.
I :	D'accord.
P :	Tout comme il manque aussi des AVS aussi a priori.
I :	Oui.
P :	On a demandé une AVS-i, on nous a refusé l'AVS-i, donc là aujourd'hui un courrier est parti, euh, à la MDPH. On redemande un ou une AVS-i avec un courrier de Pen bron, enfin tout. Et, et, et j'espère avoir pour lui cette AVS-i, parce que même, je vois l'école, la directrice a appelé la MDPH en disant : « voilà, il faut que K. ait une AVS-i, donc l'équipe enseignante passe aussi le relais, donc on essaie vraiment de travailler, gérer tous ensemble.
I :	La coopération.
P :	Voilà, et ça c'est vrai que c'est, c'est important parce qu'on se sent soutenu quoi.
I :	Et dès que K. décroche un peu, là il avait un petit peu décroché, la directrice, qui est sa maîtresse, euh, nous a convoqué en disant : « euh, il décroche un peu là votre fils, ça va pas, faut qu'il se reprenne en main et tout ». Donc là ça y est, il s'est repris et ça va mieux, ça y est c'est reparti. On travaille vraiment bien ensemble, en collaboration et ça c'est important.
P :	D'accord, très bien. Euh, une dernière petite précision, euh, c'est quand que vous avez changé d'orthophoniste ?
I :	En CM1, donc ça fait un an et demi en fait.
P :	D'accord, très bien.
I :	Et a priori, alors je sais pas si y en a beaucoup ou pas, mais c'est vrai que j'avais demandé au centre du langage, je les avais appelé en fait en demandant, bon le temps que mon dossier était toujours là-bas en attente mais je me suis dit : « on sait jamais ». « Est-ce que vous connaissez une orthophoniste ben sur la presque-île, qui effectivement, aide plus la dyslexie ? ». Parce qu'après je sais que l'orthophoniste c'est pour tout ce qui est lecture et autre écriture. Mais c'est vrai que ça restait un petit peu vague, alors je me dit que peut-être certaines ont plus de spécificités que d'autres. On m'a dit : « ben écoutez, non, la presque-île on connaît pas trop. On en a effectivement sur Nantes et les alentours mais là non ». Donc, euh, c'est le bouche à oreille qui a fonctionné, c'est vrai que peut-être que ça serait bien qu'il y ait des orthophonistes qui soient un petit peu plus spécialisées pour certaines choses.
P :	Qu'il y ait plus ou moins des listes...
I :	Voilà, et qu'il y ait une liste, alors euh, soit, ben par exemple à une orthophoniste ou soit à un médecin généraliste, c'est peut-être tout bête mais d'envoyer une liste de, de, d'orthophonistes spécialisés pour tel type de problème. Ça permettrait peut-être que certaines orthophonistes soient peut-être moins surchargées que d'autres et puis qu'elles puissent travailler vraiment avec, bah, ce qu'elles préfèrent aussi, parce que je suppose que certains orthophonistes préfèrent travailler sur certaines choses et d'autres sur d'autres, enfin... Donc ça ça pourrait effectivement être bien.
P :	D'accord.
I :	Et c'est vrai que elle a vraiment développé certaines choses intéressantes et que vraiment ça l'aide. Contrairement à l'autre orthophoniste, qui était gentille hein, mais ça convenait pas...
P :	Mais moins compétente dans le...
I :	Voilà, je pense que si effectivement elle avait plus su développer certaines choses, déjà ce qui est sûr c'est qu'on seraient restés avec elle et du coup on aurait peut-être pu diagnostiquer plus rapidement parce que finalement, quand j'ai, euh, vu. La première orthophoniste, quand elle m'a

	dit ça, ben j'en ai parlé à l'école en disant : « voilà, ben a priori K. est dyslexique-dysorthographique », euh, ils m'ont dit : « ben dans ces cas là faut peut-être monter un dossier, voir avec le centre du langage ». J'en ai parlé avec l'orthophoniste, et l'orthophoniste m'a dit : « bah de toute façon ils vont faire quoi de plus au centre du langage ? Ils vont dire la même chose que moi ».
P :	D'accord.
I :	Donc là, ça a été le, je dirais ça a été la chose qui a fait déborder le vase en disant , c'est bon, stop ! Moi je vois que mon fils a besoin d'être aidé, l'orthophoniste elle est là normalement pour l'aider autant que moi sinon même plus puisqu'elle sait plus ce que c'est. Et en fait elle me dit ben, que ça va faire quoi de plus ? Alors effectivement, ils ont quand même diagnostiqué quelque chose concrètement, euh, et en même temps moi ce que je vois c'est que son dossier du coup passe peut-être un peu avant d'autres parce qu'il y a vraiment des mots concrets qui ont été mis dessus. Donc quand on voit l'orthophoniste qui dit : « ben qu'est-ce que ça va faire de plus ? », je, j'ai trouvé ça un petit peu dommage. Franchement.
P :	Mais bon, ça vous montre aussi sûrement qu'elle n'était pas très bien formée elle-même.
I :	Voilà. Alors après, je me suis dit donc peut-être que là je fais que... que la dyslexie c'est récent mais j'ai appris y a un an et demi que la dyslexie existe depuis, enfin existe... est diagnostiquée depuis plusieurs années puisque j'ai une voisine qui a 48 ans et qui sait qu'elle était dyslexique. Donc elle l'a su en... ben quand elle était à l'école. Donc ça fait quand même un certain nombre d'années que, euh, c'est, la dyslexie existe et qu'elle est connue et, euh, enfin de plus en plus maintenant mais... Donc c'est pas un fait nouveau, donc l'orthophoniste je pense qu'elle aurait peut-être pu rajouter un peu de cordes à son arc. Enfin bon, je sais pas... Ou elle dit, ou alors carrément dire : « moi la dyslexie je connais un petit peu mais c'est vrai que c'est pas vraiment mon cheval de bataille, peut-être que je pourrais vous diriger vers quelqu'un d'autre ». Et là effectivement on est reconnaissant de la personne, en disant : « bah je vous remercie de me rediriger », et puis bah, voilà quelqu'un d'autre. Si elle elle a plus de connaissances sur certaines choses ben voilà. Ben après une autre orthophoniste peut aussi diriger .
P :	Oui, ben comme les médecins avec les spécialistes.
I :	Logiquement voilà ! Tout à fait.
P :	Très bien. Bah je vous remercie, euh, vous n'avez rien à rajouter ?
I :	Non.

Entretien avec un élève :

Interviewer :	Depuis quand est-ce que tu sais que tu es dyslexique ?
Élève :	Bah, depuis le... on va dire, CM1.
I :	D'accord, et là tu es en CM2, c'est ça ?
E :	Oui.
I :	D'accord. Donc, et quand on t'as dit ça, comment tu as réagi, qu'est ce que ça t'as fait ?
E :	Je me suis dit, bah... j'ai, euh, un tel souci, euh, je sais pas de quoi ça vient, euh, et euh, bah... J'ai quand même bien réagi.
I :	D'accord. Et tu savais ce que c'était être dyslexique, on t'as expliqué ou pas du tout ?
E :	Pas du tout.
I :	D'accord, et maintenant tu le sais ou pas ?
E :	Euh... oui.
I :	Est-ce que tu pourrais un petit peu m'expliquer ce que c'est pour toi, avec tes mots ?
E :	Bah, pour moi c'est, euh... être plus lent à l'écriture, à la lecture, et hum, écrire pas forcément très très bien. Et puis, voilà...
I :	D'accord. Et quand et t'as dit que tu étais dyslexique, est-ce que pour toi ça a été un soulagement qu'on mette enfin un mot sur ce que tu avais ou...
E :	Bah, qu'on mette enfin un mot sur ce que j'avais parce que au début, euh, personne ne comprenait pourquoi, euh, j'écrivais lentement ou que j'écrivais mal, et que j'arrivais pas trop bien à apprendre les leçons.
I :	D'accord, donc quelque part tu t'es dit : « ouf on sait ce que j'ai ! ».
E :	Ben ouf, on sait ce que j'ai, et on va pouvoir quand même aider. Parce que, si on m'aide pas, après, faut... je pourrais pas, euh, m'améliorer à l'école.
I :	D'accord.
E :	Enfin, si, mais ça ira plus lentement.
I :	Donc tu penses que ce qu'on fait pour t'aider ça t'aide à apprendre plus vite ?
E :	Oui.
I :	D'accord. Et, euh, tu sais que tu fais l'objet d'un P.P.R.E. à l'école ?
E :	Oui.
I :	Et, euh, quand on l'a mis en place ce P.P.R.E., est-ce qu'on t'as dit ce que c'était, à quoi ça servait ?
E :	Bah, on, euh, on m'en avait déjà parlé, enfin j'en avais déjà eu un, en... CE2.
I :	D'accord.
E :	Avec une aide spécialisée de l'école, et euh, bah, ils m'avaient expliqué. Et puis, bah... j'avais compris.
I :	D'accord, donc là tu t'es dit que c'était à peu près la même chose.
E :	Oui.
I :	D'accord, très bien. Et euh, donc, est-ce que tu... quand on t'as dit qu'on allait faire un P.P.R.E. pour toi, tu t'es vraiment senti impliqué dans le P.P.R.E., c'est à dire, est-ce que tu as vraiment senti que ça t'engageait toi à faire quelque chose ou pas ?
E :	Bah... oui.

I :	D'accord.
E :	Des efforts.
I :	Et est-ce que tu penses que... alors est-ce que déjà, le P.P.R.E. tu vois que, du coup il y a tes enseignants, tes parents ou ton orthophoniste qui fait des actions spécialisées pour contribuer à ce P.P.R.E. ?
E :	Oui.
I :	Et quoi par exemple, enfin, si tu as des exemples.
E :	Ben la maîtresse, euh, je sais pas vraiment si c'est vraiment fait pour, mais euh, elle diminue la quantité de travail, donc j'en ai moins à faire puisque... eh bah, je vais, moi je vais pas me rendre compte que j'en fais plus que les autres mais je vais être plus fatigué si j'en fais autant. Donc si j'en fais moins ça me permettrait d'être moins fatigué, euh, d'avoir, bah... la même dépense d'énergie.
I :	D'accord, très bien. Et, est-ce que tu penses que ce P.P.R.E. ça a eu un effet sur toi ?
E :	Bah... oui. Euh, parce que, moi-même, au niveau des résultats scolaires, je vois que ça progresse. Avant, j'avais tout en dessous de la moyenne, maintenant, j'ai les trois quart au dessus. Donc, euh, c'est déjà bien.
I :	C'est bien.
E :	Et, bah... voilà.
I :	D'accord. Et, euh, donc, tu m'as déjà un petit peu répondu, euh, en classe, est-ce que ton enseignant met en place des aides spéciales pour t'aider à surmonter tes difficultés, donc, à part, diminuer un petit peu ta quantité d'exercices, de travail ?
E :	Hum, bah... oui.
I :	Tu as des exemples ou...
E :	Bah... je sais pas trop comment elle fait. Mais... en tout cas je suis sûre que ça m'aide.
I :	Très bien. Par exemple, elle lit pas les consignes avec toi avant ?
E :	Euh, si elle le fait, et des fois, même pendant un contrôle où les autres n'ont pas le droit d'aller la voir, moi je vais quand même aller la voir à certains moments pour qu'elle puisse relire la consigne ou me ré-expliquer à part. Ou des fois... en fait je lui dicte, je lui dis ce que je veux écrire et c'est elle qui me l'écrit.
I :	D'accord. Et, est-ce que tu penses que le fait d'aller régulièrement chez ton orthophoniste t'aide aussi à surmonter les problèmes que cause la dyslexie ?
E :	Oui, parce que récemment j'ai eu une leçon, je ne comprenais pas, et euh, ben j'ai emmené mon cahier chez l'orthophoniste, et euh, bah, elle m'a aidée à l'apprendre. Et euh, elle non plus s'en rappelait pas, mais, j'ai, j'ai quand même eu un 12 sur 20.
I :	D'accord.
E :	Ce qui est au-dessus de la moyenne.
I :	D'accord, très bien. Et, euh, sinon, donc toi, tes évolutions tu les vois qu'au travers de tes notes ou est-ce que tu sens aussi quand t'es en classe que tu te sens plus à l'aise à faire certaines choses ?
E :	Oui, mais j'ai pas de problèmes en maths, les maths, autre que le résultat, euh, je vais plus vite répondre, et, euh... bah je saurais mieux.
I :	D'accord, très bien.
E :	Donc en français, tout ce qui est écrit, grammaire et tout, c'est, c'est plus dur.
I :	C'est plus dur, d'accord. Et, euh, avec l'orthophoniste, euh, est-ce que tu penses que ce qu'elle te fait faire, enfin que les exercices sont vraiment ciblés pour t'aider à surmonter tes difficultés ?

E :	Bah alors, euh... je, je sais pas.
I :	Tu sais pas ?
E :	Nan.
I :	Mais là sur la leçon en tout cas ça t'a aidé c'est sûr.
E :	Oui.
I :	Et c'est plutôt, tu penses qu'elle t'a donné un moyen de comprendre ou qu'elle t'as juste ré-expliqué ?
E :	Bah, des fois elle me donne un moyen de comprendre, et d'autres fois, elle me ré-explique juste. Parce que, dans le fond, j'ai compris mais je vais pas assez comprendre pour mettre en application.
I :	D'accord.
E :	Donc elle va me ré-expliquer, ou des fois j'ai pas du tout compris et là, elle va me donner une autre solution pour mieux savoir.
I :	D'accord. Et est-ce que tu penses que le fait que, du coup dans la classe il y a ta maîtresse, mais il y a aussi les autres élèves, alors que chez l'orthophoniste t'es tout seul avec elle. Donc est-ce que tu penses que ça joue ça, que ça t'aide plus d'être tout seul avec elle que quand t'es à l'école, ou est-ce que c'est juste que c'est pas la même relation sinon ?
E :	Bah, non. C'est... c'est un peu normal que, que chez l'orthophoniste, je... je reste plus souvent tout seul avec l'orthophoniste qu'avec la maîtresse puisqu'il y a pas que moi, il y a aussi le reste de la classe. Parce que sinon, ils, ils avanceraient pas.
I :	Oui, d'accord. Mais donc, est-ce que tu penses que c'est aussi d'être un peu tout seul avec un adulte qui t'aide, qui t'aide à progresser ou que c'est un tout ?
E :	Bah... ça m'aide aussi, et euh, quand je suis dans le fond, euh, je me sens comme isolé, comme chez l'orthophoniste.
I :	Dans le fond de la classe à l'école ?
E :	Oui.
I :	D'accord. Bon, c'est très bien, est-ce que tu aurais quelque chose à rajouter ? Par exemple, tout à l'heure, tu me parlais de tes cahiers (ndla : avant le début de l'enregistrement), tu disais qu'il y avait le début et puis la fin, tu penses qu'il y a des évolutions entre ?
E :	Bah oui, je vois qu'il y a des évolutions, par exemple, euh... bah, là c'est bien écrit (ndla : l'élève montre une page du cahier) mais parce que là j'ai pris plus mon temps.
I :	D'accord.
E :	Donc, euh... là par exemple.
I :	Hum.
E :	Voir vers la fin (ndla : l'élève tourne les pages), là ce sera mieux écrit, on arrivera plus à me lire, que là (ndla : l'élève compare deux pages).
I :	D'accord, très bien. Et quand tu vois ça, enfin, t'es content de voir cette évolution ?
E :	Oui parce que je vois que les aides qu'on m'a apporté, hum, ça me fait évoluer.
I :	D'accord, donc euh...
E :	Si ça joue un rôle pour essayer de me faire progresser, euh, je pense que c'est bien.
I :	D'accord, donc tu te sens vraiment bien encadré et bien aidé. D'accord, eh beh c'est bien ! Ben écoute merci !
E :	Avec les enseignants, les aides, et même par rapport à ma maman, euh, elle a monté le dossier et je vois que... elle, elle, elle contribue à cette aide.

I :	D'accord. Donc t'es content quand même que ta maman se soit impliquée pour pouvoir t'apporter l'aide que t'as.
E :	Oui.
I :	D'accord. Et au début, quand elle a monté ce dossier, t'en pensais quoi toi ? Tu étais pour, tu savais pas trop, tu...
E :	Bah, je savais pas trop ce que c'était donc je pouvais pas, euh, savoir si j'étais pour ou contre. Donc euh... je me suis dit : « bon bah, je vais me mettre pour parce que si ça peut m'aider... ».
I :	Tu t'es dit que si ta maman le faisait, de toute façon ça pouvait être que pour ton bien.
E :	Oui.
I :	D'accord.
E :	Oui, parce que si y avait un « danger », euh, maman n'aurait pas dit oui.
I :	Bah oui, c'est sûr ! D'accord, merci. Euh, est-ce que tu veux rajouter quelque chose, à propos de... ben de ta vie au quotidien, à l'école, euh, de ton suivi... ?
E :	Bah, oui, que d'être dyslexique c'est un petit peu dur parce que au début y a certaines moqueries.
I :	D'accord.
E :	Et euh, après, euh, moi y a mon orthophoniste, elle est venue dans la classe et elle a expliqué à tout le monde ce que c'était être dyslexique. Elle a fait plusieurs petits ateliers pour, euh... ben comme écrire un mot, en enlevant je sais pas moi, euh, comme là, dans « évaluations » enlever le « v », le « a », le « l », le « o » et le « s ».
I :	D'accord.
E :	Donc, euh, ça fait même plus « évaluations ».
I :	D'accord, donc c'était pour leur montrer en fait que c'était pas facile pour toi...
E :	Oui. Alors, il y avait un texte à lire où y avait des mots d'enlevés. Et euh, ben ils ont pris la même vitesse que moi.
I :	Et euh, depuis ça, du coup, à l'école ça se passe mieux avec tes camarades?
E :	Euh, oui... Des fois, dès que je réussi, euh ce que je trouve bien c'est que des fois ils m'encouragent. Donc, euh, oui c'est ça aussi qui me fait progresser.
I :	Ah oui, c'est bien.
E :	Avoir des encouragements.
I :	Donc ton orthophoniste elle s'est vraiment impliquée pour que même tes camarades de classe ils t'aident.
E :	Euh, oui.
I :	D'accord. Très bien, très très bien. Ben, merci beaucoup. Est-ce que tu vois encore autre chose à me dire ?
E :	Non.
I :	Non. Est-ce que ça t'embête si je prend des photos des pages de ton cahier, certaines...
E :	Oh, non. Même les évaluations...
I :	Merci beaucoup, merci.

Entretien avec l'enseignante :

Interviewer :	Avant de recevoir K. dans votre classe, est-ce que vous vous sentiez formée ou informée à propos de l'accueil d'enfants dyslexiques ?
Enseignante :	Informée, oui, j'ai été informée. On a suivi une formation l'année dernière avec l'enseignante E et puis, euh, deux écoles du secteur aussi.
I :	D'accord.
E :	Donc on a été informés, ce sont des orthophonistes qui étaient venus, euh, nous, nous parler de la dyslexie.
I :	D'accord.
E :	Euh, les différentes formes de dys, voilà, voilà. Alors, formée, non, euh, comme, euh, je suis pas formée comme une orthophoniste par exemple ou comme peut-être certains enseignants hein. Mais, euh nan, nan mais on a été informés de... des dys quoi.
I :	D'accord, très bien. Est-ce que vous aviez auparavant déjà enseigné à un enfant dyslexique ?
E :	Les, euh... Il y a différentes formes de dyslexies, alors, dyslexie je n'ai... oui légère...
I :	Oui.
E :	Légère mais vraiment, euh, euh, euh, non mais très légère.
I :	D'accord. Donc c'était la première fois que vous aviez un cas aussi lourd que K. ?
E :	Un cas comme K.
I :	Voilà.
E :	Ah oui.
I :	Et est-ce que vous pensez que quand même cette expérience, mais si c'était sur des enfants d'un niveau de dyslexie moins élevée, vous a aidée pour a prise en charge de K. ou pas ?
E :	La formation, c'est ça ?
I :	La ... Non le fait d'avoir eu des enfants légèrement dyslexiques.
E :	Euh, ça m'a aidée, euh, ben ça m'a aidé, euh, oui dans le sens, euh, en quoi ça m'a aidée ? Ben j'ai diversifié mon travail, hein, j'étais, j'avais, j'ai un autre regard sur les enfants dys.
I :	D'accord.
E :	Voilà, dont le diagnostique a été posé dys, hein. Bon voilà c'est tout euh.
I :	Et la formation, pour le coup est-ce que vous pensez que ça, qu'elle vous a aidée ?
E :	Formation, formation de trois heures.
I :	C'est court.
E :	Je crois pas que ce soit... J'appelle ça plutôt une information, voilà. Mais je pense que dans le cursus des professeurs des écoles maintenant actuel, faudrait vraiment faire des, des formations beaucoup plus poussées.
I :	D'accord, sur euh, la dyslexie ?
E :	Sur euh, les différentes formes de dys, hein ça, voilà.
I :	D'accord.
E :	Donc on a des, on nous a donné des éléments, hein voilà ces éléments, donc on se débrouille avec ça, sachant que c'est pas évident de gérer des enfants dyslexiques dans une classe quand ils sont 27, plus de 27 élèves.
I :	Oui.

E :	Voilà, donc on fait ce qu'on peut, hein.
I :	D'accord, très bien. Donc quand vous avez, quand vous avez su que vous alliez accueillir un enfant dyslexique dans votre classe, comment avez-vous réagi au départ ?
E :	Pas de, euh, ben euh, comme à l'accueil d'un enfant, d'un autre enfant hein, c'est tout, les dyslexiques il va falloir faire avec les difficultés. Et essayer d'avancer à son rythme, qu'il évolue.
I :	Ca ne vous a pas inquiété outre mesure ?
E :	Pas du tout.
I :	D'accord.
E :	Que ce soit lui ou un enfant handicapé physiquement, nan, on les accueille, on se doit d'accueillir les enfants tels qu'ils sont. Ah nan surtout pas, faut les accueillir et puis après adapter sa pédagogie, voir ce qu'on peut faire pour qu'il évolue.
I :	D'accord. Donc à ce propos, est-ce que vous avez pensé, quand on vous a appris que vous alliez avoir K. dans votre classe, est-ce que vous avez pensé à certaines dispositions particulières à mettre en place avec lui ou... ?
E :	Alors, je savais qu'il avait un pupitre déjà, chose que les autres élèves que j'avais eu dyslexiques en difficulté légère n'avaient pas. Après, euh, je trouve que c'est bien d'avoir un regard neuf, et euh, en fait on avait parlé de K. dans les réunions antérieures, hein, dans ses années antérieures. Et euh, bon chaque enseignante a, a, a dit, euh, ce que, ce qu'avait fait K. durant les années et puis, il évolue, il grandit aussi. Donc en fait, hum, j'ai voulu, euh, sachant qu'il était euh, je savais qu'il était dyslexique, je savais qu'il pouvait pas faire comme les autres, mais j'ai voulu voir tout ce qu'il pouvait faire, hein.
I :	D'accord.
E :	Euh, donc adapter, faire une pédagogie vraiment très spéciale, très ciblée pour K., non je ne l'ai pas faite.
I :	D'accord.
E :	D'accord. Parce que le but aussi, hein, les IEN ils disent que les enfants handicapés entre guillemets, puisque c'est un handicap la dyslexie aussi hein, c'est reconnu par la MDPH, la maison du handicap, doivent suivre aussi la même chose que les autres, doivent être intégrés, donc je voulais voir un petit peu jusqu'où il pouvait aller.
I :	D'accord.
E :	Et euh, K. est euh, il suit très très bien le programme. Il a le niveau pour, il a le niveau de CM2. Dès qu'il s'agit de l'oral c'est génial, c'est tout le passage à l'écrit qui va pas, voilà. Donc c'est là qu'on a adapté après, on a, on a fait moitié/moitié, il marquait que les réponses. Mais voilà, sinon, il est pas en retard intellectuellement. Donc euh, j'ai pas adapté des outils euh, spéciaux, hein. Alors, y a des enseignants qui vont peut-être sûrement faire des photocopies, vont agrandir, ce que me disait en formation les, les orthophonistes donc agrandir le, la, le, la feuille, simplifier le travail, alors je simplifie le travail, c'est à dire que c'est moi qui, qui écrit.
I :	Oui.
E :	Hein, soit il me fait dictée à l'adulte, alors on est 27, ils sont 27, donc je le fais, il en est conscient hein, mais je peux pas le faire tout le temps. Mais soit j'écris dans les évaluations notamment. Je lui fais pas une évaluation spéciale dyslexique. Je lui fait une évaluation comme les autres, seulement il me dicte les réponses.
I :	D'accord.
E :	C'est déjà bien, il fait la même chose que les autres, alors qu'il y a des évaluations nationales qui sont pour les dys, là il va y en avoir au mois de mai, il va falloir qu'il fasse les évaluations nationales des dys. Donc là j'ai pas adapté puisqu'elles sont déjà fournies par l'inspection académique. Moi je me voyais pas refaire toutes mes évaluations pour, pour K. A partir du moment où j'arrive quand même à lui faire faire les évaluations des autres et à noter moi-

	même, à compléter... On s'arrange comme ça. Dans les exercices c'est pareil, il, euh, il marque juste les réponses ou euh, un tableau, il va mettre trois heures à faire un tableau, moi je lui fais en cinq minutes quoi. Je veux juste qu'il fasse, qu'il fasse l'essentiel, qu'il ait les compétences de base. Qu'est-ce qu'on attend de lui ?
I :	Très bien.
E :	Seulement, au bout d'un moment faut pas qu'il en profite. Et c'est ça le risque, avec K. notamment. Parce que plus on en fait, moins il en fait lui.
I :	D'accord.
E :	Donc on passe sans arrêt des contrats tous les deux. « Tu fais ça, mais moi je t'aiderais que si tu as fait ça ». Donc c'est sans arrêt dans la conciliation.
I :	D'accord.
E :	Hein, mais euh, c'est ça parce que sinon, si on fait tout à sa place cet enfant là, on va, on, on ce qu'il faut c'est pas les tirer vers le bas, c'est pas faire à leur place. Faut quand même qu'ils écrivent un minimum, alors K. c'est vrai c'est une dyslexie, il est dysorthographique, donc on ne comprend pas ce qu'il écrit, je suis obligée de lui dire « qu'est-ce que t'as écrit » ou de réécrire parce que c'est illisible. Mais si on prend l'habitude de faire à sa place, il va grandir en écrivant jamais ou presque pas. Alors je le houspille, alors je le pousse à écrire un minimum, et puis les parents sont, sont d'accord, il faut qu'il fasse un minimum parce que même au collège s'il y a une adaptation, même s'il a l'ordinateur, même s'il a des logiciels adaptés, attendez il faut qu'il, euh, il faut quand même qu'il écrive, qu'il écrive un minimum, un minimum.
I :	Et puis au cours de sa vie...
E :	Au cours de sa vie future en tant que, qu'homme. C'est tout hein. Alors, bon ben sans arrêt, c'est : « tu peux faire ça ». Bon à force on connaît, on sait ce qu'il est capable de faire, bon il y a des moments de fatigue, il y a des moments de stress, il y a des moments où il vit, bon où il a bon, il a des soucis dans sa tête donc il est pas disponible, donc il faut tenir compte de ça mais on fait en sorte, moi je fais en sorte qu'il fasse comme les autres et du mieux qu'il, tout ce qu'il peut faire. Et puis il en est capable mais il a besoin sans arrêt d'être rassuré, d'avoir, euh, ben qu'on l'accompagne. C'est pour ça que, ben il aurait besoin d'une AVS-i parce que dès que... là il a été devant le bureau tout le temps, donc : « K., vas-y, K... ». Bon, il y a les 26 autres à côté donc c'est hein... Maintenant je l'ai changé de place, donc euh, il est un peu plus loin, mais si je ne suis pas là à lui, à aller vers lui : « K., tu vois j'ai changé parce que je voudrais que untel vienne aussi à ta place... ». Et ben il fait pas. Il a besoin sans arrêt qu'on soit avec lui pour lire la consigne, mais il sait lire, il sait la lire la consigne. Seulement il veut pas parce que c'est du travail écrit. Il en profite, il préfère regarder son stylo, rigoler, voilà c'est pas... la motivation n'est pas là parce que il y a un transfert à l'écrit à faire.
I :	D'accord.
E :	C'est ça, voilà. Donc ben euh, on fait des contrats sans arrêt, c'est, c'est faut changer de voix, faut rigoler, faut faire... lui passer derrière euh, le, le pas faire un bisou mais : « allez K. t'es capable de le faire », une petite tape, être présente.
I :	D'accord.
E :	Le problème c'est que bon, dans une classe de 27, c'est pas une classe de 10 hein, ni de 15 hein. Bon voilà. Mais c'est je le prépare je lui dit : « attention au collège tu sais les profs, parce que là je suis là, je suis toute seule toute la journée, mais les profs ils sont là une heure au collège, hein, il arrive, le prof il fait son cours, il s'en va. Donc attention soit autonome, avance toi ». On a passé un contrat avec son papa avant... donc j'ai rencontré son papa au moi de janvier, pour que, euh, pour qu'il prouve qu'il arrive, que que la demande d'AVS-i ne soit pas légitime quoi. Alors que moi je trouve, je trouve actuellement qu'il a besoin de quelqu'un constamment à côté de lui. Parce que il y a des dyslexiques, j'en ai eu des dyslexies légères, on les houspille un petit peu et puis ça, et puis ils arrivaient, et puis ils écrivaient, quoi on comprenait. Mais lui il se laisse vivre, complètement. S'il y a vraiment personne à côté de lui,

	donc le but de l'AVS-i, c'est pour au moins qu'elle le recentre sur son travail. Donc on a passé un contrat avec le papa, enfin il est dit, il doit prouver dans les quelques semaines qui restent jusqu'à la fin de l'année, donc qu'il est capable d'arriver à faire comme euh, de faire le minimum, sans qu'on le sollicite sans arrêt. Faut qu'il apprenne à avoir plus d'autonomie.
I :	D'accord, donc euh, c'est là où ça pêche ?
E :	Ben c'est là que ben oui, euh, comme beaucoup d'enfants dys aussi, dès que y a un problème au passage à l'écrit ben ils sont pas motivés hein. Mais il est capable de le faire hein, dès que je lui dit : « allez, hop, tu te souviens du contrat ? ». Mais tout le temps il faut que je relance, si je le relance pas, ben il abandonne il préfère euh, voilà jouer avec son crayon et tout. Voilà, c'est le propre des enfants dys aussi. Si on est sans arrêt, si on les sollicite pas, ben voilà, ben c'est au détriment des autres. Je ne peux pas m'occuper des autres comme je voudrais parce que K. a besoin de... parce qu'il est pas là non plus à rien faire dans une journée, il faut qu'il avance. Donc je, je l'occupe beaucoup, ouais, ouais, tout le temps en train de le solliciter, oui.
I :	D'accord.
E :	Mais je fais pas des photocopies attention, des photocopies, un travail adapté pour K.
I :	D'accord.
E :	C'est pas le but, pour moi c'est pas mon but. Mon but c'est... il est capable en plus de le faire donc tout ce qui au... il répond à mes questions et tout donc il est capable. Seulement il veut pas, ben il veut pas passer à... ben il veut pas ça c'est, c'est pas de sa faute, il est dyslexique-dysorthographique donc il aime pas, mais je le force pour lui, pour son avenir, pour son bien, pour sa vie future. Mais il est gentil, il est pas contre tout, on se heurte pas, on dialogue, voilà.
I :	D'accord. Et vous pensez du coup que le fait qu'il soit assez dans le dialogue avec l'adulte c'est un avantage ?
E :	La confiance, la confiance est importante. Ah ouais, ouais, ouais, ouais. A tout tout enfant même, qu'il soit dys ou non, un enfant a besoin d'être mis en confiance, d'être rassuré et encore plus ces enfants là puisqu'ils sont différents des autres.
I :	D'accord. Et euh, donc dans le cas de K. qui a décidé de la mise en place du P.P.R.E. ?
E :	Oh là, c'était en lien avec les enseignantes, il en a depuis euh, le CP, le CE1, donc c'est les enseignantes et puis l'enseignante spécialisée, V.S., voilà. Et puis les parents ont tout de suite approuvé, donc il y a pas eu de problème.
I :	D'accord, et euh, qu'est ce que vous pensez de ce dispositif en général et dans le cas de K. est-ce que vous pensez que c'est adapté ?
E :	Le P.P.R.E. ?
I :	Oui.
E :	Ben le P.P.R.E. pour moi c'est euh, c'est un, c'est un papier, c'est un formulaire qui met par écrit tout ce qui est euh, mis en place pour, pour K., que ce soit au niveau des parents, que ce soit au niveau de l'orthophoniste, que ce soit au niveau de l'enseignante, que ce soit au niveau de l'enseignante spécialisée, voilà, qu'est-ce qu'on fait, où on va, on met un objectif et voilà. Est-ce que c'est adapté ? Bah, il faut faire des P.P.R.E., on en fait, mais c'est de la paperasse, comme bien d'autre paperasse. Hein euh, mais bon c'est bien moi je trouve de euh, de marquer par écrit où est-ce qu'on en est, qu'est-ce qu'on fait ? Faire le point.
I :	D'accord, très bien.
E :	Est-ce que la forme est à changer, peut-être un jour on passera à autre chose. Là on est en train de faire des P.P.R.E. simplifiés, pourquoi pas, mais de toutes façons il en faut pour ces enfants là. C'est des enfants il faut euh, trouver, des, des, trouver des moyens pour que, ben ils continuent quand même leur scolarité.
I :	D'accord. Et, euh a priori, vous vous sentez impliquée de ce P.P.R.E. puisque vous venez de me dire que c'était l'enseignante...
E :	Bah oui...

I :	D'accord.
E :	Qu'est-ce qu'on fait ? Bah allègement du travail, voilà tout ce que je vous ai dit, tout ce qu'on fait avec l'enfant, les exigences, oui. Oui, si l'enseignante n'est pas impliqué dans le P.P.R.E., elle le fait pas hein. Il faut, il faut.
I :	Et est-ce que vous pensez qu'il en est de même pour tous les autres acteurs de ce dispositif ?
E :	Oui, oui...
I :	Donc les parents, K...
E :	Euh, alors... après on a notre regard nous en tant qu'enseignante, on sait pas ce qui se passe à la maison. Après on réunit les parents, alors en plus les parents sont séparés, donc on a la version du papa, on a la version de la maman, hein...
I :	D'accord.
E :	Il y a eu euh, bon euh, (silence)...
I :	D'accord.
E :	Moi j'ai, on a un regard extérieur, après moi j'ai, j'ai mon sentiment mais bon j'ai, je, j'ai pas envie d'en parler.
I :	D'accord.
E :	Parce que je veux pas me tromper, je veux pas non plus me, euh... Je sais pas ce qui se passe à la maison, après bon ils disent : « voilà, là il a fait ça ». Bon après moi j'ai des doutes, j'ai des interrogations mais euh, ça n'engage que moi, je peux pas euh, condamner des gens euh, je le vis pas quoi je, je suis pas à la maison.
I :	D'accord. Euh...
E :	Il y a des choses qui m'interrogent quand même.
I :	Et hum, à l'école, est-ce que vous avez l'impression que K. se, s'implique quand même dans le travail qui rentre dans le cadre de ce P.P.R.E. ou... ?
E :	Ah oui, ah oui, oui. Bah toute façon, le P.P.R.E. c'est quoi ? C'est on donne des objectifs, bon, ben c'est faire quand même simplifier tout ce qui, ben oui il le fait. Oui, oui, oui...oui.
I :	D'accord.
E :	Il est conscient de toute façon, il est partie prenante ouais K., il est partie prenante, si si...
I :	D'accord, et euh, est-ce que vous avez constaté un impact du P.P.R.E. sur lui, sur ces résultats ?
E :	Un impact, euh, non pour moi parce que moi le P.P.R.E. je vous dis c'est euh, c'est mettre noir sur blanc qu'est ce qu'on fait, qu'est-ce que font les différents acteurs avec K. et les objectifs d'une période à une autre. Euh, non là euh, je sais pas là répondre. La question c'est, exactement ?
I :	Est-ce que vous avez constaté un impact sur K. depuis la mise en place du P.P.R.E. ? Mais après, c'est peut-être plus compliqué comme le P.P.R.E. a été mis en place il y a longtemps...
E :	Voilà, et puis chaque année on le réactualise hein, on a, on en fait un chaque année, donc euh, ben un impact oui parce qu'on avance quand même. On avance donc il y a un impact. Bien sûr.
I :	D'accord.
E :	Mais c'est mettre à l'écrit ce qu'on fait mais il avance K., il est pas en échec scolaire donc il avance, seulement c'est il avance différemment des autres. On est moins exigeants dans tout ce qui est écrit, présentation, qu'avec les autres. Et on adapte euh, le travail pour lui.
I :	D'accord.
E :	Mais il fait les mêmes exercices, même si c'est allégé bien sûr, adaptation de l'exercice,

	l'exigence, les exigences ne sont pas les mêmes, voilà, donc c'est fait, oui oui.
I :	D'accord.
E :	Impact oui, oui ça a un impact sur lui parce qu'il se sent bien justement, il voit que bon, il a différents euh, c'est allégé par rapport aux autres, il le sait, il le fait. Il fait son travail, il a sa place en CM2 hein, ah oui.
I :	D'accord, très bien. Euh, et selon vous, est-ce que la prise en charge par l'orthophoniste de K. a un impact sur lui également ?
E :	Oui, celui euh... Il a eu, deux, deux ou trois orthophonistes et la dernière est très très bien. Alors là c'est pareil, il y a orthophoniste et orthophoniste, et euh, très bien au niveau de la dyslexie. C'est elle justement qui nous a, qui était venue en formation l'année dernière, qui avait apporté des éléments pour aider justement les enfants dyslexiques. Il a fait énormément de progrès avec elle. Par exemple au niveau de l'apprentissage des tables, elle a une façon de faire, une façon d'apprendre les tables qui est différente des enseignants. Enfin elle est vraiment formée.
I :	D'accord, très bien.
E :	Excellent. Donc il fait des progrès. Mais c'est pas tous les élèves.
I :	D'accord, donc vous pensez aussi que la, aussi la confiance avec l'orthophoniste est essentielle ?
E :	La confiance et la formation de l'orthophoniste aussi.
I :	D'accord.
E :	Parce que apparemment, j'ai pas été voir aussi donc je voudrais pas dire de bêtise mais il y a formation et formation aussi au niveau de l'orthophoniste hein.
I :	D'accord.
E :	Et puis y en a qui vont être plus ciblées justement enfants dys, d'autres qui vont être plus, souvent plus au niveau des maths, d'autres plus au niveau du français, voilà, après il faut savoir orienter correctement l'enfant.
I :	D'accord. Et vous pensez que c'est une lacune justement, enfin que c'est pas, que les orthophonistes sont pas assez orientées...
E :	Ouais, ouais... Et puis parfois les orthophonistes, euh, n'ont pas le même regard, bah ça c'est normal, que nous. Parce qu'elles l'ont de toute façon en situation duelle, hein, je parle pas de celle de K., je parle d'autres qui interviennent au niveau de l'école et elles ont euh, donc elles ont une autre vue de... on a pas les mêmes... pas la même évaluation mais la même façon de voir l'enfant. De toute façon c'est différent en situation duelle et en situation dans une classe. Mais parfois on a des compte-rendus d'orthophoniste qui paraissent aberrants quoi, parce que nous on constate des grosses difficultés niveau français, je sais pas français, orthographe ou lecture, compréhension que l'orthophoniste ne voit pas.
I :	D'accord.
E :	Et ça, ça on comprend pas. C'est pas toutes les orthophonistes heureusement, mais voyez, c'est euh, on est perplexes.
I :	D'accord. Et dans le cas de K. là ?
E :	Nan, impeccable.
I :	D'accord. Il y a un vrai lien entre ce qui est constaté à l'école et puis...
E :	Ah oui, oui, oui, oui, oui. Elle... ah oui, oui très très bien !
I :	D'accord, et euh...
E :	Il a bien progressé avec l'orthophoniste, ça c'est sûr. Elle a bien su voir ce qu'il fallait faire, et c'est une spécialiste, ça ouais bien...

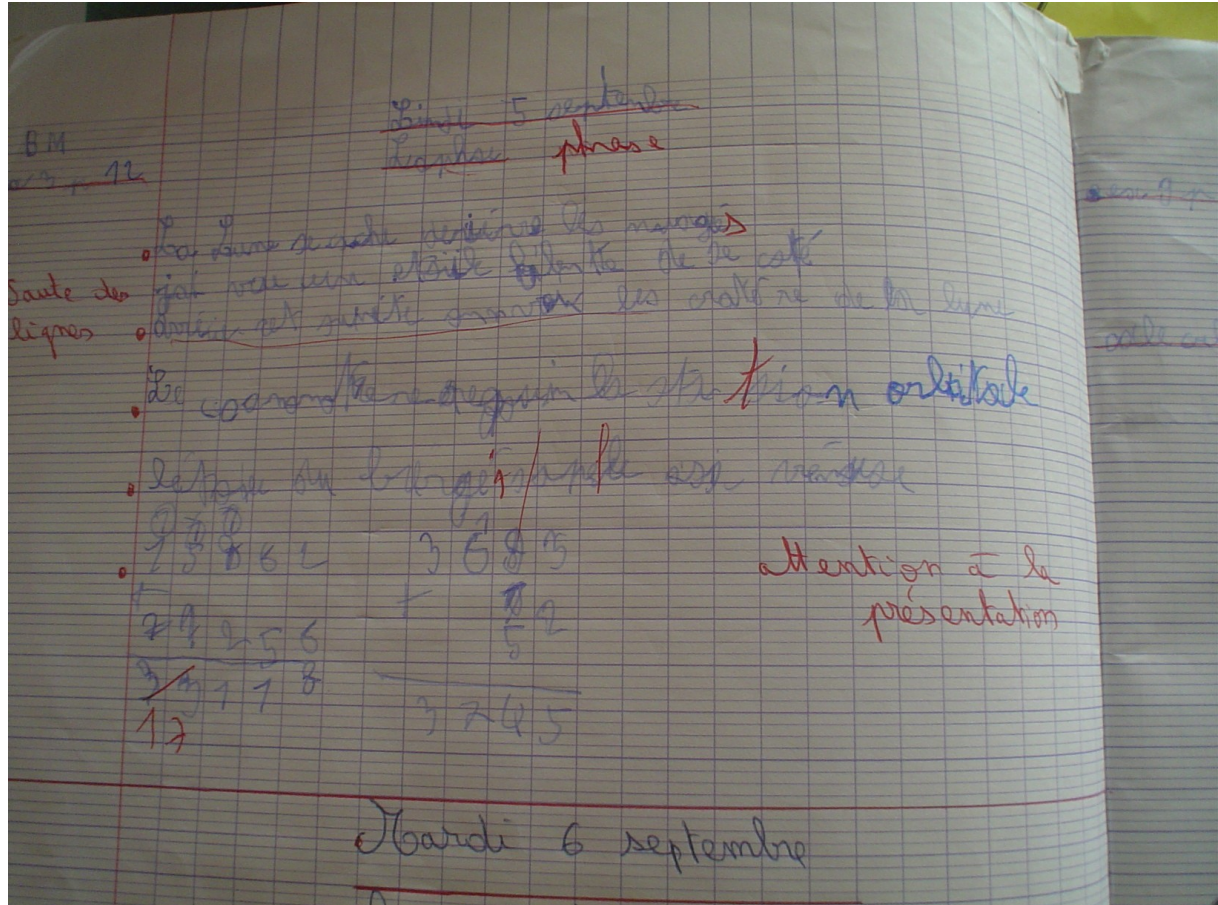
I :	Donc vous pensez vraiment que c'est pour l'instant la prise en charge aussi bien la coordination de l'action de l'orthophoniste que celle de l'école...
E :	...des parents, hein le, le, il y a aussi les parents qui s'investissent, l'investissement des parents, oui, oui c'est important. Bah on a intérêt, parce qu'alors, sinon, si on le suit pas cet enfant là qu'est-ce qu'il va devenir ? Si on met pas ça en place ? Et là il va y avoir, à la fin du CM2 aussi, on va mettre ça en place cette année, des P.P.R.E. passerelles entre le CM2 et la 6ème.
I :	Oui.
E :	Et là je vais avoir, donc avec le directeur du collège où il va aller hein, à chaque fois, à la fin de l'année on va faire un petit point sur les enfants en difficulté et on va faire, on va créer un P.P.R.E. passerelle, pour faire justement le prolongement.
I :	D'accord.
E :	Et puis c'est ce que l'I.E.N. nous a demandé de faire en début d'année aussi, donc voilà, on va s'y mettre.
I :	D'accord.
E :	Mais il faut, parce que si le collège ne prend pas en compte tout le travail qui a été fait, le, la difficulté de l'enfant, ça va pas. Hein donc, et puis faut qu'il y ait un lien. Et euh, et le collège avec lequel on travaille, euh, il va y avoir de, une bonne coordination, il faut, c'est pas... Ca c'est un travail à faire même au niveau général entre profs, entre le primaire parce qu'on est considéré... c'est le collège c'est autre chose, alors c'est vrai les profs comme moi aiment bien avoir un nouveau regard sur l'enfant et c'est vrai ça nous permet de pas le condamner, ou de pas l'étiqueter comme voilà, il a des difficultés en maths. Mais, il y a quand même pour des enfants comme K. qui sont dysorthographiques, de toute façon ça va se voir dès la première semaine, si ils regardent sur le cahier ils vont bien voir qu'il y a un souci, donc là ils vont pas attendre le mois de novembre décembre pour réagir ? Ils vont prendre le P.P.R.E. passerelle, de toute façon le directeur du collège, il va faire ses groupes de classe, il va regarder les P.P.R.E., tout les P.P.R.E. qu'il a, les difficultés, bah il va sûrement faire ses groupes en fonction des enfants et les professeurs dès le début de l'année ils vont, ils vont adapter, ils sauront déjà qu'à la rentrée dans cette classe là il y a un enfant...
I :	Oui, ils seront prévenus...
E :	Ah oui, oui. Mais parce que c'est notre collège de rattachement, euh voilà, bon c'est le lien, c'est très bien, entre privé et privé, maintenant est-ce que c'est fait partout ? Nan, je sais pas.
I :	D'accord, euh, donc vous m'avez déjà un petit peu répondu mais je vous pose quand même la question, dans le temps ordinaire de la classe, y a-t-il des stratégies mises en place pour aider K. ? Donc vous m'avez déjà dit qu'il y avait certains exercices qui étaient raccourcis...
E :	Oui voilà, aménagements oui, des aménagements, allègements, allègements du travail, vraiment, au lieu d'en faire quatre il va en faire qu'un ou deux, alors parfois je le houspille, je lui dit : « attends, tu as vu un peu tout ce que... ». Et puis il en est conscient, je lui dit : « je t'allège le travail mais tu fais même pas l'allègement que je te demande de faire, alors attends... ». Donc ça, allègement du travail donc ça, euh, soit que les réponses, soit si c'est un tableau ben je lui trace, le tableau il le remplit, voilà. Il fait pas de consignes, il écrit juste l'essentiel mais je veux qu'il écrive un minimum. Et beaucoup dans la confiance, dans la relation aussi.
I :	Et aussi donc ces espèces de petits contrats...
E :	De petits contrats, et hop... Tout le temps le recadrer, le recentrer.
I :	D'accord.
E :	Besoin d'être recentré sans arrêt.
I :	Parce que, il y a aussi sûrement un rapport entre son temps d'attention qui est inférieur à...
E :	Ah oui, ah ben oui les enfants dys, ils ne, c'est pour ça il n'y a pas d'attention de longue durée hein, comme beaucoup d'autres enfants, même sans être dys il y a des enfants il faut les

	recaler, les recentrer mais plus ceux là, ça c'est sûr, oui. Et faut leur apprendre aussi à se recentrer hein, mais c'est simplement un petit claquement de doigts hein, pst pst, chut euh, voilà. Et puis voilà et puis un petit sourire et il s'y remet, voilà. Mais faut pas le laisser, faut le, le sans arrêt, c'est du théâtre hein être enseignant, c'est du théâtre. Surtout dans une classe de 27, c'est ça quoi, il est dans une classe de 27, 28, donc euh, c'est ça qu'est pas évident, gérer l'hétérogénéité, oui, on en a mais quand c'est un dysorthographique, fffffff, c'est, c'est autre chose quoi.
I :	D'accord.
E :	Donc gros allègement du travail, je fais vraiment les bases, les bases des compétences à connaître, il les a, il les a les bases hein. Sauf on va dire e orthographe, il n'a pas. Ca c'est normal puisqu'il est dysorthographique, mais euh maths et euh, nan, ça va, y a pas, euh, mais justement, je veux pas non plus qu'il se repose sur ses acquis oraux. Il faut qu'il avance aussi un minimum au niveau de l'écrit.
I :	D'accord.
E :	Donc c'est mon exigence, qui lui plaît pas mais il fait quand même il a pas le choix.
I :	Donc, euh oui, alors euh, au niveau stratégies, surtout des allègements, des contrats, et aussi le fait de toujours avoir un œil sur lui...
E :	Tout le temps, voilà, parce qu'après y a, l'orthophoniste c'est bien, elle va justement développer des stratégies mentales elle, voilà. Comme pour lui faire apprendre ses tables et tout et ça nous on est pas, c'est vrai qu'on est pas qualifiés, hein on est pas formés vraiment, ou même V.S. qui est l'enseignante spécialisée, elle, elle a des façons de travailler qui sont différentes, mais c'est normal c'est une enseignante spécialisée.
I :	Oui.
E :	Et une enseignante spécialisée c'est pareil, elle a un groupe de deux, trois enfants, voyez c'est pas, c'est pas la même chose qu'une classe. Donc heureusement qu'ils sont là ces gens là. L'orthophoniste est là parce que pour prendre K. en duel et puis lui dire comment faut faire pour par exemple apprendre une leçon, pour, euh, avoir des stratégies d'apprentissage quoi, on a besoin d'eux.
I :	D'accord. Est-ce que vous pensez que ce serait une piste intéressante que les enseignants soient mieux formés à prendre en charge la dyslexie ?
E :	Ah bah, oui, parce que enfin, je trouve que ça serait, ça doit faire partie de, de la formation initiale.
I :	Vous ressentez ça comme une lacune ?
E :	Ah oui. Mais depuis, mais euh en fait, les dyslexies, y en a énormément, mais avant, moi ça fait 20 ans que j'enseigne. Y a 20 ans nan, ou alors on les voyait pas, je sais pas. Mais y avait pas autant de difficultés que maintenant. C'est incroyable comme j'ai fait du CM, du cycle 3 toujours, CE2, CM1, CM2. Mais il y a 20 ans un CM2 et le CM2 d'aujourd'hui mais n'a rien à voir ! Déjà, même, au niveau général d'une classe normale, traditionnelle on va dire parce que normale moi j'aime pas ce mot là, une classe où y a pas de difficultés, comme de dysortho..., de dys, le niveau à déjà baissé, les exigences ont baissées et les enfants peuvent pas donner plus. Alors, euh, on, on avait pas autant d'enfants dyslexiques, dysorthographiques avant.
I :	D'accord.
E :	Donc là je trouve que depuis, on va dire dix ans, depuis dix ans ça se développe, déjà le métier d'orthophoniste s'est développé aussi. Alors il répond à des besoins, hein voilà. Et euh, et je trouve que dans notre formation, on devrait avoir je sais pas, deux trois, deux trois jours mais plein de formation pour les dys.
I :	D'accord.
E :	Obligatoire dans la formation initiale. Après nous on peut, on peut se former, euh ensuite quand on a notre diplôme, on peut se former sur des sessions de formation ? Voilà, ça on peut.

I :	D'accord.
E :	Et dans la formation initiale moi je pense que maintenant avec les enfants qui nous arrivent ça devrait être obligatoire. Comme on dit, apprendre l'anglais, les choses comme ça quoi, la dyslexie euh, c'est pas mal aussi hein.
I :	D'accord. Et euh, est-ce que vous attribuez une raison particulière au fait que vous ayez l'impression qu'il y a plus de difficultés comme vous venez de me le dire ?
E :	Alors, c'est euh, je pense que c'est la société, c'est un problème de la société parce que que ce soit à l'école primaire ou au collège c'est pareil, le niveau... on dit que le niveau baisse mais c'est la vérité. Euh, ben c'est après, c'est c'est un phénomène de société, les femmes travaillent peut-être aussi il y a moins de disponibilités, y a toutes les, toute la communication : internet, la télé... Euh voilà, ça va à une vitesse dingue. Donc faut, maintenant faut pas, faut arrêter de dire c'était pas comme ça à mon époque, nanana... Faut faire avec parce que les enfants sont là, et on en a de plus en plus. Mais euh, c'est vrai que la dysorthographe de K. m'a, m'a vraiment au départ cette année quand je l'ai, quand je l'ai eu dans ma classe, oh, je me suis dit : « petit père, faut vraiment l'aider », faut vraiment l'aider parce que là, là, là, il se rend compte mais moi je me met à sa place quand il sera adulte. Faut vraiment qu'on arrive à... qu'il mène son petit bonhomme de chemin mais qu'il évolue, qu'il trouve sa place. Parce qu'on lui a dit, même s'il fait un métier manuel, plombier, n'importe, très bien, très bien, tu vas très bien gagner ta vie. Mais t'auras des fiches peut-être à remplir, t'auras des C.V. À envoyer donc t'as un minimum et euh, sauf si tu le fais faire, mais attends ça veut dire que tu seras un assisté, toute ta vie tu vas demander de l'aide. Mais il faut, faut les bouger, faut qu'ils se bougent aussi, les enfants, leur faire prendre conscience de tout ça.
I :	Oui.
E :	Faut pas être assisté de la société, faut avancer.
I :	Bien.
E :	Enfin c'est mon ressentiment (rires).
I :	Très bien. Et dans ce cas là, est-ce que vous pensez qu'à l'heure actuelle tout ce qui est mis en place pour K. est fait ou est-ce que...
E :	Oui, oui, oui et puis là il a été au centre du langage, les parents sont partis prenantes. La maman réagit beaucoup, ah oui, tout, tout ce qui est fait, moi la seule chose là, si vraiment j'aurais pu, pour moi il a besoin d'une AVS-i, d'une aide l'année prochaine.
I :	D'accord.
E :	Parce que de toute façon il va avoir un ordinateur normalement l'année prochaine.
I :	Oui.
E :	Moi je suis d'accord hein, l'ordinateur, donc faut déjà qu'il apprenne. Il va avoir une ergothérapeute pour taper sur le clavier parce que faut suivre aussi même si c'est des logiciels et tout. Moi j'ai jamais vu encore un enfant avec un ordinateur et euh, la demande est faite pour le collège mais euh, j'en ai jamais eu dans l'école. J'aurais été intéressé de voir comment il fonctionne, d'avoir des contacts l'année prochaine avec le collège pour voir comment ça marche. J'aimerais, de toute façon je vais les suivre, avoir des nouvelles avec le directeur on se rencontre régulièrement. Après, comment ils vont faire ? Comment ils vont gérer ? Parce que nous ça va, j'arrive à gérer parce que je fais à sa place, enfin je remplis, voilà. Mais au collège c'est plein de profs.
I :	Oui, donc c'est pas...
E :	En principe j'arrive à réguler, dans une journée, dans une semaine, dans un mois, le travail qu'il faut faire, les compétences de base. Là il va avoir plusieurs profs, je, je sais pas, je vais être curieuse. Mais malheureusement on va en avoir de plus en plus hein des enfants dys, hein.
I :	D'accord.

E :	Voilà, donc la société, je sais pas, les cas beh... C'est vrai que le métier d'orthophoniste se développe, c'est comme les appareils dentaires, hein c'est du business, c'est quoi ça ? Les appareils dentaires c'est pareil, y avait pas autant d'appareils dentaires avant. Le nombre d'enfants qui ont un appareil dentaire dans la classe mais c'est incroyable. Hein ?
I :	Ca commence tôt.
E :	Mais oui, ça commence très tôt. Mais on avait pas ça avant, pourquoi ? Beh, je sais pas.
I :	Mais euh, pour le coup le développement des orthophonistes c'est plutôt une bonne chose ?
E :	Ah moi je pense, seulement ce serait bien d'avoir des orthophonistes qui euh, qui ciblent leurs, qui ciblent leurs...
I :	Leurs interventions ?
E :	Leurs domaines, leurs interventions. C'est vrai qu'avant j'étais à Pontchâteau et il y avait une orthophoniste sur Missillac qui était spécialisée en maths, en dyscalculie. Donc c'est bien quand on a une orthophoniste qui est spécialisée dans un domaine, beh euh, hop on sait vers qui l'orienter, alors qu'une orthophoniste générale y a des enfants qui vont plus à avoir du mal en maths qu'en français donc euh...
I :	Oui, d'accord.
E :	On va privilégier plus euh, l'une ou l'autre. Je pense que, puis là, on a, c'est vrai qu'on a des orthophonistes différentes, les approches sont vraiment... les bilans sont différents.
I :	D'accord. Euh, est-ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport aux prises en charge de K. ?
E :	Nan, tout est, moi je pense que tout est mis en place, tout le monde est partie prenante et euh, ben nan, nan on va continuer. Là euh, il suit son petit bonhomme de chemin, bon il va pas avoir de problèmes au collège hein, il faut qu'il continue et puis il faut que ce soit adapté quoi, adapté à sa dysorthographe.
I :	Et euh, vous pensez aussi que le fait que tout le monde se coordonne entre guillemets est un avantage ou est-ce que vous pensez que des actions séparées chacun de son côté...
E :	Ah nan, nan, nan. Faut que tout le monde soit coordonné. Et ça c'est très très bien. Oui. Qu'on soit tous d'accord. Ben non on avance ensemble pour lui, c'est pour cet enfant là.
I :	D'accord.
E :	Euh nan, et puis je veux dire, la relation passe bien entre tous les partenaires hein, y a pas de problèmes, on fait ce qu'on peut, après bon...
I :	D'accord.
E :	On essaye, on essaye.
I :	D'accord, je vous remercie.

Annexe 4- Photographie du travail d'un enfant dyslexique au 5 septembre 2011



M
Apr 84

2nd4

✓ 707:

Lehrstuhl von

Résumé en français :

Ce mémoire professionnel traite de la dyslexie, trouble qui serait souvent en relation avec l'échec scolaire. Mais il a pour but de prouver que cette relation n'est pas automatique en s'appuyant sur la problématique suivante : comment un enseignant peut-il, dans le cadre scolaire, prévenir la difficulté voire l'échec scolaire chez les élèves dyslexiques en coordonnant son action avec les autres partenaires de l'enfant dyslexique ?

Cette question de recherche est d'abord développée par un examen théorique des champs de la dyslexie et de l'échec scolaire qui permet de clarifier ces notions. Examen qui est suivi de repères institutionnels et d'éléments pratiques de comparaison entre la prise en charge de la difficulté, et en particulier de la dyslexie, en France et au Royaume-Uni. Dans un second temps, c'est l'analyse des données recueillies lors des entretiens avec un élève dyslexique, sa mère, son orthophoniste et son enseignante dans le cadre d'une étude de cas qui permet d'envisager des pistes de réponses à la problématique.

Ce mémoire se conclut sur les éléments à tirer de cette recherche dans ma future pratique d'enseignante ainsi que pour la profession d'enseignant en général.

Mots-clés : aide, coopération, dyslexie, échec scolaire, partenaires.

Résumé en anglais

This professional report deals with dyslexia, disorder which would often be in connection with school failure. But it aim to prove that this relation is not automatic by leaning on the following problem : how a teacher can, in the school frame, prevent difficulties and even school failure of the dyslexics pupils by coordinating his action with the other partners of the dyslexic child ?

This research question is developed at first by a theoretical examination of dyslexia and school failure field's which allows to clarify these notions. Examination which is followed by institutional marks and by practicals elements of comparison between the care of the difficulty, and partuculary dyslexia, in France and in United-Kingdom. Secondly, the analysis of data collected during conversations with a dyslexic pupil, her mother, her speech therapist and his teacher within the framework of the case study which allows to envisage tracks to answers to the problem.

This report ends on elements to pulled of this research in my teacher's future practice as well as for the teacher's profession generally.

Mots-clés : support, cooperation, dyslexia, school failure, partners.